

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**INOVAR O ENSINO DE INGLÊS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS EMERGENTES
DAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS RELATADAS POR PROFESSORES**

Sandra Joana Rita Fradão

Orientadores: Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa
Professora Doutora Maria Helena Peralta

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2020

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**INOVAR O ENSINO DE INGLÊS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS EMERGENTES
DAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS RELATADAS POR PROFESSORES**

Sandra Joana Rita Fradão

Orientadores: Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa
Professora Doutora Maria Helena Peralta

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade
Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho
Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, atualmente em mobilidade na Universidade Aberta;
- Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Fernando António Albuquerque Costa, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Joana Andreia Domingues Viana, Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2020

AGRADECIMENTOS

E então voltou para o pé da raposa e disse:

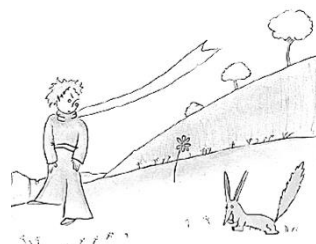
- Adeus...

- Adeus - disse a raposa. - Vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos...

- O essencial é invisível para os olhos – repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.

- Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.



Chegado o final desta aventura, é difícil expressar a gratidão por aqueles que “perderam tempo” comigo e que, assim, tornaram este desfecho possível. Sabendo que “o essencial” está muito para além do que aqui escrevo, não posso deixar de agradecer a todos aqueles com quem ao longo destes anos partilhei a minha vida e de deixar uma palavra especial a alguns.

À família. Aos meus pais, Carlos (*in memoriam*) e Fátima, que me incentivaram sempre a aceitar os desafios da vida, a lutar por aquilo em que acredito e a sonhar. Ao meu irmão, Carlos, por ser um compincha de vida, desde o tempo dos playmobils ao tempo das teses.

Aos amigos. Só com a presença de pessoas tão bonitas me consegui manter saudável e animada. Destaco com particular carinho o apoio da Maria João e da Maria do Carmo, amigas sem as quais talvez não chegasse aqui. E ainda às companheiras de caminho Joana Viana, Elisabete Cruz, Carla Rodriguez, Ana Rosa Gonçalves e Francisca Soares, um especial obrigado por me terem tantas vezes inspirado e ajudado a ir mais além.

Aos professores. Desde o mestrado em ciências da educação que tive a sorte de conhecer excelentes pessoas que comigo partilharam o seu conhecimento e entusiasmo pela investigação na área. Gostaria de destacar a ajuda preciosa do Prof. Pedro Rodrigues e do Prof. João Moreira, nomeadamente na fase de conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados.

Aos orientadores. Com eles aprendi a observar, a questionar, a analisar, a refletir e a perseverar. À Prof. Helena por me inspirar desde que me ensinou, ainda no ano de estágio, a dinamizar o trabalho de projeto nas aulas de alemão e por me apoiar desde que me orientou no mestrado. Ao Prof. Fernando pela oportunidade de entrar nas tecnologias educativas pela sua mão e, desde as aulas de comunidades virtuais de aprendizagem, me contagiar com a sua paixão. Ao longo destes anos aprendi e cresci muito com ambos. Sinto-me imensamente grata por acreditarem em mim e me acompanharem até aqui. Bem hajam!

RESUMO

A presente investigação surge dos desafios trazidos pelas TIC à educação e, em particular, ao ensino do inglês enquanto língua estrangeira. Acreditando que as tecnologias, devidamente integradas, apoiam os alunos na aquisição e no desenvolvimento de competências, e assumindo o professor como elemento fundamental em todo o processo, quisemos saber quais os conhecimentos e competências necessários para que as tecnologias sejam usadas numa perspetiva transformadora das práticas de ensino de acordo com a abordagem comunicativa no ensino das línguas. Não pretendendo respostas apenas teóricas, propusemo-nos a auscultar os professores de inglês sobre as suas práticas e perceções relativamente ao uso pedagógico destas ferramentas, e assentámos a investigação num quadro conceptual em torno da temática da integração das TIC na educação, na escola e no ensino de línguas estrangeiras. Fazemos uma leitura crítica da teoria relativa às abordagens ao ensino e aprendizagem de línguas, incluindo as potencialidades das tecnologias nesse processo, e examinamos também a literatura relativa às competências docentes, nomeadamente ao nível da combinação das dimensões requeridas para se ensinar com tecnologias. Metodologicamente, desenvolvemos um trabalho que assenta num paradigma interpretativo, de acordo com uma visão pragmática da investigação e recorrendo a uma abordagem mista. Além de procedermos à construção, aplicação e análise de um questionário sobre a utilização das tecnologias no ensino de inglês, incluímos também no trabalho empírico a análise de relatos escritos sobre estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com tecnologias, e dos documentos que constituem os referenciais nesta área curricular. Triangulando os resultados alcançados com as diferentes fases do estudo e com o respetivo enquadramento teórico, procurámos perceber qual o lugar das tecnologias no ensino de inglês, para encontrarmos pistas que permitam rentabilizar o papel que as TIC podem ter na inovação dessas práticas. Os resultados indicam-nos que os professores mostram predisposição para usar as tecnologias nas aulas para motivar os alunos e apoiar as suas aprendizagens. Contudo, essa intenção não se concretiza em práticas de ensino que permitam aos alunos usar as TIC para se envolverem de forma ativa em situações de comunicação. As tecnologias são maioritariamente usadas segundo métodos tradicionais de ensino, não havendo evidências de que o seu potencial pedagógico-didático esteja a ser posto em ação. Em suma, consideramos que há ainda um caminho a fazer para que das TIC tiremos as vantagens que os professores inquiridos lhes reconhecem.

Palavras-chave: Competências em TIC; Ensino de Inglês; Integração curricular das TIC; Línguas estrangeiras; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This research arises from the challenges brought by ICT to education and, particularly, to teaching English as a foreign language. Believing that technologies, properly integrated, support students in the acquisition and development of different skills, and considering the teacher as a key element throughout that process, we wanted to know what knowledge and competences are required so that technologies can be used in a transformative perspective of the language teaching practices, according to the communicative language teaching approach (CLT). Wanting more than theoretical answers, we set out to gather the views of English teachers concerning the pedagogical use of those tools and we embedded our research in a conceptual framework around the themes of integrating ICT in education and foreign language teaching. We conduct a literature review on the approaches to language teaching and learning, including the affordances of technologies in that process, as well as on the dimensions of the teaching competences required to teach with technologies. Based on a pragmatic view of research, we follow an interpretative approach and use a mixed methods design. In terms of data collection strategies, we constructed and administered a questionnaire about the use of technology in English teaching, we collected written reports on teaching and learning strategies with technology, and we also examined the documents which provide the framework for this teaching reality. After analysing and interpreting each set of data individually, we proceeded to the triangulation of the results to better understand the place technologies are given in the teaching process, and thus find clues to help teachers make the most of ICT to innovate their practices. The results indicate that teachers show a willingness to use technologies in class to motivate students and support their learning. However, this intention does not materialize in teaching practices that allow students to use ICT to actively engage in communication situations. Technologies are mostly used according to traditional teaching methods and there is no evidence that their pedagogical potential is being put into action. In short, we consider that there is still a somewhat long way to go before we can truly take advantage of the benefits that teachers say ICT brings to education and English learning.

Keyword: ICT Competences; English teaching; Curriculum and ICT; Foreign languages; CALL;

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
INTRODUÇÃO	1
A temática da investigação	1
Problema, questões e objetivos do estudo.....	6
Opções metodológicas gerais	10
Estrutura do trabalho.....	13
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1.1. As TIC na escola: novos cenários educativos	16
1.1.1. Revisitando o lugar das TIC na escola	16
1.1.2. Questões nucleares das TIC no ensino e na aprendizagem.....	22
1.1.3. Desafios e oportunidades de uma escola com TIC	29
1.2. O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.....	35
1.2.1. Dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa.....	35
1.2.2. Trabalhar a competência comunicativa na sala de aula	43
1.3. O desenvolvimento de novas competências docentes.....	52
1.3.1. O conceito de competência em educação.....	52
1.3.2. Dimensões da competência docente.....	61
1.3.3. As TIC e as novas competências docentes.....	67
1.3.4. O perfil do professor de línguas estrangeiras	77
1.4. As TIC no ensino e na aprendizagem do Inglês.....	84
1.4.1. Potencialidades das TIC para as línguas estrangeiras.....	84
1.4.2. As TIC no desenvolvimento da competência comunicativa	90
1.4.3. Tecnologias emergentes na aprendizagem de línguas	99
1.5. Considerações finais do capítulo.....	104
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	105
2.1. Opções metodológicas gerais	105
2.2. Opções metodológicas específicas	107
2.2.1. Contexto da investigação.....	107
2.2.2. Uma metodologia de investigação mista.....	108
2.2.3. O desenho da investigação	110
2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	112
2.3.1. A recolha e análise documental.....	112

2.3.2. O inquérito por questionário	115
2.3.3. Os relatos escritos.....	131
2.4. Questões de validade e fiabilidade do estudo	136
2.5. Considerações finais do capítulo.....	137
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	139
3.1. Os Referenciais.....	139
3.1.1. Âmbito, função e destinatários.....	140
3.1.2. Abordagem e elementos-chave	142
3.1.3. Aplicação, desenvolvimento e avaliação	145
3.1.4. Presença das TIC	148
3.1.5. Síntese dos principais resultados.....	149
3.2. Os Questionários	151
3.2.1. Caracterização dos inquiridos	151
3.2.2. A utilização das TIC nas aulas de inglês.....	156
3.2.3. As tecnologias em contexto educativo	173
3.2.4. As tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas	177
3.2.5. Os fundamentos para o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês.....	184
3.2.6. Medidas promotoras do uso das TIC nas aulas de inglês	191
3.2.7. Síntese dos principais resultados.....	192
3.3. Os Relatos.....	193
3.3.1. Nível de ensino e duração da estratégia.....	194
3.3.2. Competências de língua visadas e objetivos de aprendizagem.....	195
3.3.3. Tipo de atividade e formas sociais de trabalho	197
3.3.4. Tecnologias usadas	199
3.3.5. Reflexões sobre as estratégias.....	200
3.3.6. Síntese dos principais resultados.....	202
3.4. Considerações finais do capítulo.....	203
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	205
4.1. Perceções dos professores de inglês relativamente às TIC.....	205
4.2. Utilizações pedagógicas e didáticas das TIC no ensino de inglês.....	211
4.3. Resposta às questões de investigação	217
4.4. Considerações finais do capítulo.....	228
CONCLUSÃO	229
Síntese final dos resultados	229
Potencialidades e limitações do estudo.....	234
Sugestões para investigações futuras	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
ANEXOS	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema global da investigação.....	12
Figura 2 – Referencial ortogonal para análise dos tipos de usos das TIC (Costa, 2012)	34
Figura 3 - Dimensões da aprendizagem no CLT (Littlewood, 2001).....	47
Figura 4 - Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – PCK.....	62
Figura 5 - Macro Competências do Professor (Costa et al, 2008).....	70
Figura 6 - Síntese do Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018)	71
Figura 7 - TPACK (adaptado de Koehler e Mishra, 2009)	72
Figura 8 - Modelo de Conhecimento de Línguas para e no Ensino (adaptado de Freeman et al. 2009) ...	78
Figura 9 - Referências para o Professor de Línguas	81
Figura 10 - Dimensões TPACK para o ensino de línguas	83
Figura 11 – Desenho da investigação.....	111
Figura 12 – Design simultâneo, segundo Creswell e Plano Clark (2011)	112
Figura 13 - Dimensões do perfil do professor de inglês utilizador de tecnologias	150
Figura 14 - PERCEÇÕES dos professores de inglês relativamente às TIC	210
Figura 15 - Utilizações das TIC no ensino de inglês.....	216

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Âmbito, função e destinatários dos referenciais	142
Quadro 2 - Abordagem e princípios chave dos referenciais	145
Quadro 3 - Aplicação, desenvolvimento e avaliação dos referenciais.....	147
Quadro 4 – Presença das TIC nos referenciais	148
Quadro 5 - Caracterização dos inquiridos.....	152
Quadro 6 - Formação em tecnologias dos inquiridos	153
Quadro 7 – P11. Competências em tecnologias digitais.....	154
Quadro 8 – P11. Competências pedagógico-didáticas com tecnologias digitais.....	155
Quadro 9 - P1. Tecnologias utilizadas: situação real.....	157
Quadro 10 - P1. Tecnologias utilizadas: situação ideal	158
Quadro 11 - P2. Competências visadas: situação real	161
Quadro 12 - P2. Competências visadas: situação ideal.....	162
Quadro 13 - P3. Objetivos pedagógico-didáticos: situação real	163
Quadro 14 - P3. Objetivos pedagógico-didáticos: situação ideal	164
Quadro 15 -P4. Formas sociais de trabalho: situação real.....	166
Quadro 16 - P4. Formas sociais de trabalho: situação ideal	167

Quadro 17 - P5. Atividades realizadas: situação real	169
Quadro 18 - P5. Atividades realizadas: situação ideal	170
Quadro 19 - P6. Papel das tecnologias na educação	174
Quadro 20 - P7. Vantagens das tecnologias na educação	175
Quadro 21 - P8. Dificuldades das tecnologias na educação.....	176
Quadro 22 - P9. Potencialidades: situações de colaboração e interação	179
Quadro 23 - P9. Potencialidades: desenvolvimento de competências de língua	180
Quadro 24 - P9. Potencialidades: aulas mais centradas nos alunos	182
Quadro 25 - P9. Potencialidades: tarefas mais contextualizadas	183
Quadro 26 - P10. Fundamentos: conhecimentos teóricos sobre tecnologias na educação.....	186
Quadro 27 - P10 - Fundamentos: competências críticas e reflexivas	187
Quadro 28 - P10 - Fundamentos: conhecimentos e competências pedagógico-didáticos.....	189
Quadro 29 - P10 - Fundamentos: conhecimentos e competências em tecnologias digitais	190
Quadro 30 - P12. Medidas PARA promover o uso das tic	191

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – P11. Competências Pedagógico-didáticas e tecnológicas	154
Gráfico 2 - P1. Tecnologias utilizadas: real vs. ideal.....	159
Gráfico 3 - P2. Competências visadas: real vs. ideal	162
Gráfico 4 - P3. Objetivos definidos: real vs. ideal.....	165
Gráfico 5 - P4. Formas sociais de trabalho: real vs. ideal.....	168
Gráfico 6 - P5 - Atividades realizadas: real vs. ideal.....	172
Gráfico 7 - P6. Papel das tecnologias na educação	174
Gráfico 8 - P7. Vantagens das tecnologias na educação	175
Gráfico 9 - P8. Dificuldades das tecnologias na educação	177
Gráfico 10 - P9. Potencialidades das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas	178
Gráfico 11 - P10. Fundamentos para o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês.....	185
Gráfico 12 – Estratégias: nível de ensino e duração	194
Gráfico 13 – Competência de língua visadas	195
Gráfico 14 – Objetivos de aprendizagem	196
Gráfico 15 – Tipo de atividades.....	197
Gráfico 16 – Formas sociais de trabalho	198
Gráfico 17 – Tecnologias usadas	199

INTRODUÇÃO

Não podemos evitar o problema da originalidade da Educação como domínio de estudo. E se é verdade que uma ciência não encontra previamente formado e dado de bandeja o seu objeto, mas o procura e constrói, competemos enquanto estudiosos da Educação (...) construir um objeto que seja o reflexo da complexidade, centralidade e riqueza do fenómeno educativo.

(Boavida & Amado, 2006, p. 324)

A TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A discussão em torno das potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC¹) tem ocupado lugar de destaque nas várias áreas sociais. A escola, enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem e a inovação, tem tentado acompanhar estas alterações. Todavia, a adaptação a novas situações de aprendizagem e a introdução nas escolas das novas tecnologias não tem sido um caminho fácil nem rápido. A integração das TIC nas práticas educativas constitui, ainda, um dos desafios que a sociedade hoje enfrenta.

Apesar da presença das TIC nas escolas portuguesas remontar à década de 1980, com o Projeto Minerva, foi com a reorganização curricular de 2001 que as tecnologias são assumidas explicitamente no currículo escolar. Assim, de acordo com o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, as competências em TIC deviam ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, constituindo-se como “formação transdisciplinar de carácter instrumental (...) a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, p.260).

¹ Neste trabalho utilizamos o termo “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC) para nos referirmos ao largo espectro de tecnologias digitais hoje ao nosso dispor. Conscientes de que a terminologia usada nem sempre é consensual e que hoje alguns investigadores optam por usar o termo “Tecnologias Digitais” (TD), mantivemos o uso do termo TIC dada a sua constância em referentes educativos internacionais (*UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*), europeus (*Digital Competence Framework for Educators- DigCompEdu*) e nacionais (*Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para Docentes*). Isto não invalida que, por questões de coerência textual, usemos as expressões “tecnologias” ou “tecnologias digitais” com o mesmo significado.

A intenção de introduzir as tecnologias digitais nas escolas passou, desde então, por diferentes processos, desde a criação de programas destinados a promoverem a utilização das TIC nos processos de ensino, até à criação de disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação em diferentes anos de escolaridade.

Todavia, é com o projeto Metas de Aprendizagem, surgido em 2010 no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que as TIC ganham novo destaque, assumindo-se como uma das nove áreas curriculares para as quais foram elaboradas metas. Ainda que não tenham tido um carácter prescritivo, as metas de aprendizagem nessa área constituem a explicitação das aprendizagens em TIC que as crianças e os jovens deveriam evidenciar no final de cada ciclo de escolaridade, assumindo uma perspectiva transversal e implicando uma articulação com as restantes áreas científicas (Cruz, 2015) .

Com a revisão curricular seguinte (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho), as tecnologias deixaram de ser assumidas como formação transdisciplinar, mas foi mantida a referência às mesmas enquanto princípio orientador para a gestão do currículo. Adicionalmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação surgem como disciplina autónoma na matriz curricular do 7º e 8º anos de escolaridade. Em 2018, no seguimento do processo de autonomia e flexibilidade curricular, surge nova organização curricular (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho) na qual a promoção de aprendizagens no âmbito das TIC é referenciada como um dos princípios subjacentes à conceção de currículo proposta. De acordo com a matriz curricular apresentada pelo referido decreto, as TIC constituem uma componente curricular com carácter transversal no 1º ciclo e carácter disciplinar nos 2º e 3º ciclos.

Assim, apesar da volatilidade das opções curriculares nacionais, as TIC entraram no currículo em 2001 e mantêm-se até hoje. Com uma perspectiva mais ou menos transversal, mais ou menos disciplinar, parece ser consensual que se trata de uma área de competência que não pode deixar de fazer parte do percurso escolar dos alunos. Exemplo disso é o recente “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho 6478/2017) que clarifica que é necessário promover na escola o desenvolvimento de diferentes literacias nas quais se incluem “a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (D'Oliveira Martins et al., 2017, p. 19).

Assumir que as TIC devem estar presentes no currículo escolar, de forma a permitir que os alunos desenvolvam competências nessa área, traz inevitavelmente desafios aos professores.

Os primeiros estudos feitos a nível nacional neste campo apontavam para uma fraca utilização das tecnologias por parte dos professores, embora a maioria lhes reconhecesse vantagens no que diz respeito ao processo educativo (Paiva, 2002; Peralta, 2002b). Análises posteriores revelam que os professores portugueses apresentam índices de utilização das tecnologias moderados mas que a grande parte das utilizações não decorre em sala de aula, mas sim na preparação das atividades letivas (R. Fernandes, 2006; N. Pedro, 2011; Piedade, 2010).

Se por um lado as tecnologias não são um recurso integrado nas práticas de ensino e, quando usadas, não são suportadas por princípios de aprendizagem (Peralta & Costa, 2007), por outro lado há, da parte dos professores, uma atitude marcadamente positiva face às tecnologias no ensino. De acordo com investigações nacionais, os professores associam as TIC a uma melhoria das aprendizagens e ao aumento da motivação dos alunos (Peralta & Costa, 2007), reconhecem a escola enquanto espaço de inovação no qual as tecnologias devem estar presentes nas práticas de aprendizagem dos alunos (A. Pedro, 2015) e sentem-se motivados para fazer formação com vista a uma utilização das tecnologias com os alunos nas aulas (Rodrigues, 2017). Contudo, é precisamente a formação que surge como um dos fatores inibidores da integração educativa das TIC.

Apesar de ter havido uma resposta por parte dos centros de formação às necessidades dos professores e de estes terem melhorado as suas competências no domínio das tecnologias digitais (Felizardo & Costa, 2017), continua a sentir-se alguma carência no que diz respeito ao conhecimento de tecnologias digitais e à aplicação das mesmas em contextos educativos específicos (Lagarto & Lopes, 2018). Perante estes dados, alguns investigadores têm focado os seus trabalhos na importância da formação docente nesta área, procurando pistas que ajudem a habilitar os professores para uma utilização sustentada destas novas ferramentas educativas (C. Alves, 2016; Gonçalves, 2016; Horta, 2013; Lagarto & Lopes, 2018; Santos, 2015). Os resultados da investigação apontam para a necessidade de proporcionar formação enquadrada no contexto educativo dos professores e organizada em função de objetivos de aprendizagem ou conteúdos curriculares concretos.

Esta visão de uma formação contextualizada em TIC havia já sido assumida no nosso país com o Estudo de Implementação Competências TIC (Costa et al., 2008), surgido no âmbito das iniciativas do eixo Formação do Plano Tecnológico da Educação (PTE). O documento apresentado parte dos contributos dos especialistas nacionais e propõe um modelo de formação e certificação de competências TIC para docentes e não docentes. Na base desta proposta surge

o primeiro referencial de competências em TIC para professores², entendido como “um modelo de referência, quer no plano conceptual, quer no das operações, e assume a tripla função de antecipar a ação, guiá-la e verificar a qualidade dos resultados que provocou” (Costa et al., 2008, p. 56). Decorrente deste processo, surge o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC, regulamentado através da Portaria n.º 731/2009 de 7 de julho, posteriormente atualizada pela Portaria n.º 321/2013 de 28 de outubro.

Apesar de, neste momento, esse sistema não estar em ação, o mesmo não foi legalmente revogado nem substituído por outro, pelo que continua a ser o único referencial nacional relativo a competências em TIC para docentes. Assim, de acordo como que está instituído, a formação e certificação em TIC estrutura-se de acordo com três níveis, a saber, (1) competências digitais, (2) competências pedagógicas e profissionais com TIC e (3) competências avançadas em TIC na educação. A formação e certificação de nível 1, competências digitais, apontam para uma utilização instrumental das TIC, ou seja, saber usá-las como ferramentas funcionais no contexto profissional docente. Quanto ao nível 2, competências pedagógicas e profissionais em TIC, este determina uma integração das TIC nas práticas docentes, enquanto recurso pedagógico e didático das áreas disciplinares do docente. Já o nível 3, competências avançadas, implica a inovação das práticas pedagógicas através do uso das TIC, acompanhada de uma perspectiva investigativa.

Este projeto de formação a nível nacional pretendia integrar-se nos sistemas de formação contínua de professores e, assim, certificar em competências digitais pelo menos 90% dos professores até 2010. A proposta assentava num modelo sequencial e modular de formação, permitindo aos professores escolherem de entre alguns cursos os que queriam fazer para obter a certificação em competências TIC. Se no caso do nível 1 houve uma boa resposta, quer em ofertas de formação, quer em pedidos de reconhecimento de habilitações, para o nível 2 o investimento na formação foi escasso e limitado à utilização dos quadros interativos (Duarte, 2015; Gonçalves, 2016). Deu-se, entretanto, o encerramento dos programas associados ao PTE e interrompeu-se a formação financiada. Globalmente, os resultados desta iniciativa de formação ficaram muito aquém do esperado, principalmente no que diz respeito às competências pedagógicas e profissionais em TIC (Duarte, 2015). Isto é um cenário longe do

² Pelo menos tanto quanto é do nosso conhecimento e com exceção do projeto europeu PICTTE – “Profiles in ICT for Teacher Education”; sendo Portugal um dos oito países participantes, o produto final foi um perfil básico de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação para Professores do Secundário, mas teve pouca repercussão no nosso país (Costa, 2008)

desejável, uma vez que a formação na utilização das tecnologias como recurso pedagógico e didático, fundamental para uma eficaz integração destas ferramentas, acabou por não ser uma realidade constante no quadro de formação contínua nacional.

É precisamente na relação entre tecnologias, conteúdos disciplinares e pedagogia, enquadrado no nível 2 do referido sistema de formação, que reside a especificidade das TIC na educação. Podemos afirmar que dominar pedagogicamente as tecnologias não significa apenas saber usá-las independentemente do contexto educativo em que se inserem, mas sim “organizar o processo de ensino e aprendizagem com recurso às TIC (planeamento, educação em sala de aula e avaliação das aprendizagens), no quadro das disciplinas ou áreas curriculares” (Costa et al., 2008, p. 105). Esta visão é reforçada pela proposta do Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital dos Educadores – DigCompEdu (Redecker, 2017), que pretende orientar os educadores na promoção da competência digital dos alunos e impulsionar a inovação das práticas através das tecnologias. Apesar de elencar seis áreas de competência, a autora destaca três como sendo nucleares - 2. Recursos Digitais, 3. Ensino e Aprendizagem e 4. Avaliação - uma vez que as competências listadas nessas áreas explicitam “como fazer um uso eficaz e inovador das tecnologias quando se planifica (área 2), implementa (área 3) e avalia (área 4) o processo de ensino e a aprendizagem” (Redecker, 2017, p. 16).

Como podemos verificar, quer no referencial nacional, quer no recente referencial europeu, as competências TIC docentes terão sempre que adquirir contornos relativos às áreas curriculares em que o professor se enquadra. No caso concreto das Línguas Estrangeiras, área na qual a nossa investigação se situa, estas competências terão, em primeiro lugar, que ser coordenadas com o referencial que orienta desde 2001 todo o processo de ensino e aprendizagem das línguas, o QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). O QECRL descreve as competências a desenvolver para uma comunicação eficaz, i.e., competências de comunicação, os saberes e capacidades a mobilizar para o desenvolvimento dessas competências, as situações e domínios de comunicação e, ainda, as formas de avaliação.

Este quadro constitui-se, assim, como a base para a organização do ensino e da aprendizagem de qualquer língua viva, desde a conceção de programas aos métodos e instrumentos a utilizar. No nosso país, essas orientações europeias não prescritivas assumiram a forma de diferentes normativos curriculares organizados de acordo com o nosso sistema de ensino, pelo que temos, no caso concreto do Inglês, os programas, as metas curriculares e as aprendizagens essenciais que estabelecem as diretrizes para o ensino da língua inglesa em Portugal. A este conjunto de elementos podemos chamar de referencial curricular para o ensino do Inglês e podemos, ainda,

afirmar que constituem o leque do saber específico dessa área disciplinar, quer em termos de conteúdos científicos, quer em termos de gestão pedagógica dos mesmos. Isto remete para o que Redecker (2017) denomina de “subject specific competences” e que, juntamente com competências digitais gerais e competências transversais, constituem a base para alcançar a competência digital dos educadores.

Atualmente, os professores de Inglês que pretendam utilizar as TIC ao serviço das aprendizagens dos alunos têm dois conjuntos de referenciais que devem auxiliar a organização e gestão das suas práticas: o QERCL, elemento central nos referentes curriculares nacionais para o ensino das línguas, e o Referencial de Competências TIC para docentes. Apesar desses referenciais terem à partida destinatários diferentes (alunos e professores, respetivamente), ambos, por isomorfismo, pressupõem que quer alunos quer professores se apropriem e desenvolvam as mesmas competências. Adicionalmente, ambos os referenciais assumem uma perspetiva aberta e flexível, definindo macro competências que deverão ser especificadas de acordo com os contextos de ensino e aprendizagem. Se no caso das línguas essa particularização já está feita pelos normativos curriculares, no caso das competências em TIC está ainda por clarificar de que forma as macro competências se podem concretizar no contexto específico do ensino de inglês. Avançar nesse sentido é, certamente, dar um passo importante para a utilização das tecnologias como recurso pedagógico e didático, assegurando que os professores as mobilizam para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem na sua área curricular.

PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Como verificámos ao esclarecer o contexto da presente investigação, tem havido alguma incoerência entre o potencial que a teoria reconhece às TIC na educação e o lugar que as práticas educativas lhe concedem.

Os últimos estudos internacionais sobre esta realidade referem que “a introdução das tecnologias digitais na escola não resultou no aumento da eficácia prometido” (OECD, 2016, p. 85). Segundo a mesma fonte, as escolas ainda não conseguiram perceber o real potencial das tecnologias nem identificar as condições necessárias para que as utilizem da forma mais proveitosa. Efetivamente, vários autores são unânimes em afirmar que as novas tecnologias, devidamente integradas, podem apoiar os alunos na aquisição e no desenvolvimento de competências (Cabero, 1996; Costa, 2019; Jonassen, 2000; Miranda, 2007; Salomon, 2005; Salomon & Perkins, 1996). Contudo, diversas investigações têm mostrado que as TIC não estão

a ter o impacto previsto nas escolas, nas aulas ou nas aprendizagens (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006; Cuban, 2001; OECD, 2016; Resnick, 2012).

Perante estes dados, questionamo-nos sobre o porquê desta não concretização do potencial educativo atribuído às tecnologias digitais. De acordo com relatórios internacionais, entre os fatores que têm determinado esta realidade encontramos a dificuldade em selecionar recursos digitais adequados aos objetivos de aprendizagem e a falta de preparação pedagógica sobre como combinar tecnologia com o currículo e o ensino (OECD, 2016). Investigadores que têm trabalhado nesta área reconhecem há muito esta situação, remetendo essas fragilidades para questões de enquadramento das tecnologias nas conceções e nas práticas pedagógicas dos professores.

Ponte (2000), ao refletir sobre isto, afirma que é necessário haver um processo de identificação com estas novas ferramentas, no qual os professores se interroguem “de que modo pode ela (tecnologia) transformar a minha atividade, criando novos objetivos, novos processos de trabalho, novos modos de interação com os meus semelhantes?”(p.74). Esta ideia da transformação das práticas é também referida por Chagas (2011) que distingue dois tipos possíveis de utilização das ferramentas digitais: Tecnologias que se Adaptam ao Currículo e Tecnologias como Veículos para a Mudança. Segundo a autora, o verdadeiro potencial das TIC reside neste último tipo de uso. Isto implica que sejam consideradas numa dimensão de mudança ou inovação, refletindo sobre o impacto que podem ter no que se ensina, como se ensina, onde se ensina e para que se ensina.

Partilhando a inquietação sobre o papel que as tecnologias podem ter nas práticas educativas, Sánchez (2003) faz a distinção entre dois tipos de utilização – usar e integrar. Na sua perspetiva, *usar* curricularmente as tecnologias pode implicar utilizá-las para diversos fins, sem que se tenha como objetivo apoiar a aprendizagem de determinados conteúdos. No entanto, advoga que *integrar* curricularmente as TIC implica usá-las para aprender e desenvolver saberes e competências, que poderão ser gerais ou de uma disciplina específica. Podemos, desta forma, inferir que a integração limitada das tecnologias no ensino poderá, em parte, dever-se à falta de enquadramento destas ferramentas nas teorias de aprendizagem e nas didáticas específicas de cada área curricular.

No que diz respeito à área de línguas estrangeiras, nomeadamente ao Inglês, temos vindo a encontrar no nosso país várias investigações nesse domínio. Mendonça (2015), querendo saber mais sobre a situação das TIC e aprendizagem da língua inglesa no ensino formal português,

realizou uma meta-análise das investigações no âmbito de provas académicas realizadas no nosso país entre os anos de 2002 e 2012, estudando um total de quarenta e quatro documentos disponíveis integralmente online e de acesso aberto ao público. Os estudos analisados focam aspetos muito diferentes, desde metodologias inovadoras como o *Blended learning* até à criação de objetos de aprendizagem ou utilização de ferramentas online. Segundo as conclusões apresentadas pelos documentos analisados, há evidências da eficácia das TIC na aprendizagem da língua inglesa, com maior destaque para aspetos relacionados com a motivação, o trabalho colaborativo, a oralidade e a comunicação. Em termos gerais, Mendonça (2015) conclui que há uma tendência para que a integração das tecnologias no ensino de inglês traga benefícios à aprendizagem dos alunos, ainda que existam elementos que podem impedir a sua eficaz integração, como por exemplo a falta de uma formação adequada para a utilização pedagógica destas ferramentas.

Olhando mais de perto para os objetos de estudo das investigações realizadas no nosso país nesta área, destacamos o estudo de Alves (2006) que, através de uma investigação por questionário a cerca de 230 professores da zona norte do país, fez um levantamento do uso pedagógico das TIC por professores de inglês. Os dados do estudo revelam que 95,7% dos professores usavam o computador na preparação de aulas, mas apenas 29,6% recorriam às novas tecnologias no trabalho com os alunos. Ainda de acordo com o mesmo estudo, as ferramentas mais usadas eram o software pedagógico e o processador de texto. Também Fernandes (2007) leva a cabo um inquérito por questionário sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais por professores de inglês no distrito de Beja e conclui que, apesar de se verificar um reconhecimento das potencialidades da Internet e de outras ferramentas digitais, há evidências de alguma desconfiança da sua aplicabilidade em contexto escolar. Segundo o autor, esta atitude deriva essencialmente de medos e inseguranças dos professores por falta de formação especializada na sua área com recurso às tecnologias.

Vieira, Moreira e Peralta (2014), numa revisão de publicações entre 2006 e 2011 sobre formação de professores de línguas em Portugal, destacam quatro temas emergentes, a saber: a educação plurilingue e intercultural, a autonomia do professor e do aluno, o português língua não materna, e o ensino e a aprendizagem assistidos por tecnologia. Quanto a este último, as autoras referem que a maioria dos estudos se debruçou sobre as ferramentas ou os ambientes de aprendizagem com tecnologias, bem como sobre as perceções das práticas de sala de aula com tecnologias. As investigações focaram-se mais nas atividades em língua do que no desenvolvimento profissional dos professores, tendo a maioria adotado uma abordagem

qualitativa sob a forma de estudo de caso. Em jeito de síntese, é dito que “no que diz respeito à investigação sobre o uso e o impacto das TIC na educação em línguas estrangeiras, ainda há um longo caminho a percorrer e a formação de professores terá certamente um papel decisivo”(Vieira et al., 2014, p. 214).

Como podemos verificar, há já algumas investigações que versam sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto particular do ensino e aprendizagem do inglês enquanto língua estrangeira. Na sua maioria, são investigações qualitativas de carácter exploratório sobre o potencial de determinadas aplicações digitais ao nível da criação e utilização de áudio, imagem, texto ou outros recursos e plataformas interativos (Mendonça, 2015). Contudo, não encontrámos ainda estudos que analisem com alguma profundidade a integração das tecnologias na área disciplinar de inglês, em particular no que concerne à sua utilização pedagógica.

Tendo em conta que neste momento existem a nível nacional referenciais que orientam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que queiram utilizar as tecnologias e também referenciais que determinam o trabalho a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, parece-nos pertinente explorar a relação entre eles de forma a compreender como podem as tecnologias ser usadas com todo o seu potencial no ensino de inglês. Quer a investigação académica, que acima referenciámos, quer as diretrizes europeias e internacionais na área das competências digitais dos professores, destacam cada vez mais a necessidade de combinar adequadamente os diferentes saberes e competências profissionais em função de um contexto específico curricular ou disciplinar.

Foi neste cenário que definimos como questão central do nosso estudo *saber que conhecimentos e competências deve deter um professor de inglês para usar as tecnologias numa perspetiva transformadora das práticas de ensino, de acordo com a abordagem comunicativa?*

A partir desta questão geral, pretendemos, por um lado, analisar as implicações da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, em concreto o Inglês, e, por outro, determinar as relações entre o desenvolvimento de competências TIC e competências de língua.

Tendo em conta a problemática e a questão geral acima referidas, formulámos as seguintes questões específicas de investigação:

- Como é que os professores combinam diferentes conhecimentos profissionais, nomeadamente o pedagógico-didático e o tecnológico, para integrar as TIC no ensino do inglês?
- Que relação é possível estabelecer entre a utilização das TIC em sala de aula e o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa?
- De que forma as competências TIC dos professores mobilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino de inglês contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos?

Na sequência da determinação destas questões, o passo seguinte consistiu na definição dos objetivos que irão orientar, de forma mais específica, todo o nosso trabalho. Tendo a presente investigação a finalidade de estudar a relação entre as competências TIC dos professores e o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de Inglês determinámos cinco objetivos fundamentais:

- Compreender como é que professores de Inglês percecionam as TIC enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem;
- Conhecer o uso pedagógico e didático que professores de Inglês fazem das TIC;
- Caracterizar diferentes situações de aprendizagem do Inglês com recurso às TIC;
- Compreender qual a relação entre as competências em TIC dos professores e as utilizações TIC na disciplina de Inglês;
- Identificar as competências de línguas desenvolvidas aquando da utilização das TIC em sala de aula.

OPÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS

Situado o nosso trabalho no campo científico da educação, definimos como área temática as tecnologias na educação, e como objeto de estudo a utilização pedagógica e didática de ferramentas digitais por parte dos professores de inglês. Trata-se de uma realidade complexa, parte do mundo subjetivo da experiência humana, que pretendemos compreender mantendo a integridade do fenómeno em estudo. Assim, situamos o nosso estudo num paradigma interpretativo e assumimos uma visão pragmática da investigação, a qual é conduzida pelo problema e pelas questões decorrentes da vida real e não pelos métodos definidos à priori (Creswell, 2003).

Partindo das questões e dos objetivos da investigação, demos preferência a uma abordagem de investigação mista, incluindo procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e quantitativa. Acreditamos que ao fazê-lo estamos a usufruir da complementaridade enriquecedora entre esses dois tipos de métodos, e poderemos, simultaneamente, conhecer em profundidade o significado do fenómeno em estudo e generalizar as conclusões obtidas (Creswell, 2003; R. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2003).

Relativamente aos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados, recorreremos à recolha documental, ao inquérito por questionário e a relatos escritos por professores. A primeira fase da investigação consistiu em selecionar os documentos que constituíam os referenciais que determinam os conhecimentos profissionais dos professores de inglês que queiram usar as tecnologias nas suas práticas. Analisámos os dados obtidos através dessa recolha documental realizando uma análise de conteúdo temática. Na fase seguinte do estudo procedemos à construção e aplicação de um questionário sobre a utilização das tecnologias no ensino do inglês, e analisamos as respostas obtidas através de técnicas de estatística descritiva. Numa terceira fase solicitámos aos professores de inglês relatos de atividades realizadas com recurso às tecnologias e, considerando-os uma técnica indireta de recolha de dados semelhante a outros documentos escritos para efeito de investigação, analisámo-los à luz da técnica de análise de conteúdo temática.

Uma vez que adotámos um desenho de investigação que prevê a realização de momentos qualitativos e quantitativos independentes, num primeiro momento obtivemos resultados parciais provenientes da análise individual feita aos dados obtidos por cada um dos instrumentos de recolha. Esta forma de organizar a investigação permite-nos também reforçar a validação dos resultados, uma vez que dá origem à triangulação dos mesmos, ao estabelecer a comparação entre as informações provenientes de diferentes fontes (Creswell, 2003; Morse, 1991 ; Tashakkori & Teddlie, 1998) .

Posteriormente cruzámos os resultados para obter um conjunto de resultados gerais que discutimos de acordo com os objetivos que nos propusemos a alcançar e à luz da literatura sobre a temática. É neste momento que se dá a quarta e última fase da nossa investigação - a sistematização de conclusões para lançar caminhos no que diz respeito aos conhecimentos e competências necessários para que os professores integrem as tecnologias no ensino de inglês, fazendo uso do seu potencial transformador.

De forma a ilustrar como nos organizámos de acordo com estes princípios, bem como a relação entre o problema, as questões, os objetivos e as opções metodológicas tomadas, apresentamos agora um esquema que sintetiza todo o percurso do estudo.

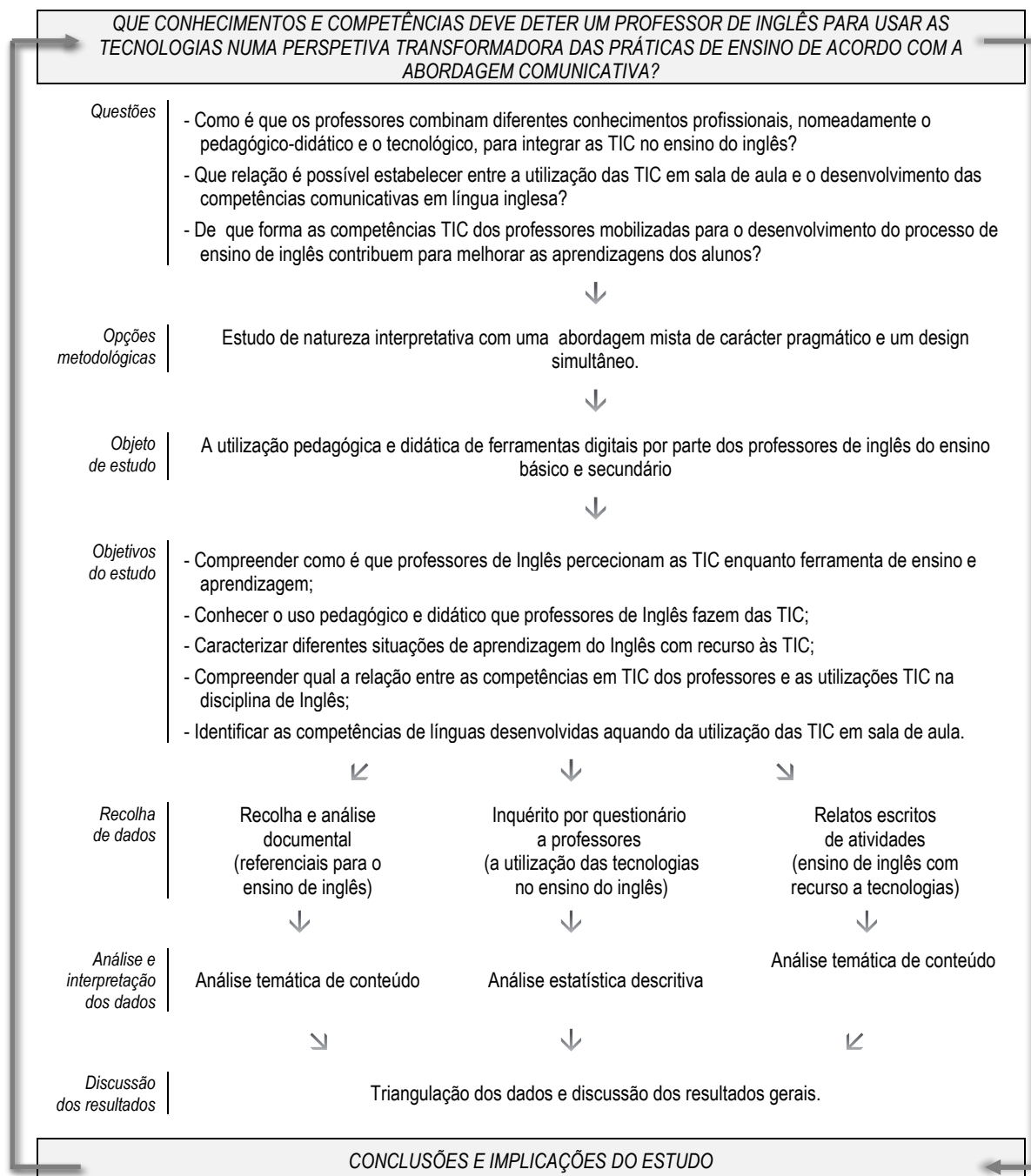


FIGURA 1 – ESQUEMA GLOBAL DA INVESTIGAÇÃO

ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho, resultado do estudo realizado para tentar dar resposta ao problema e às questões acima apresentadas, foi estruturado em seis partes que passamos a descrever brevemente.

Na *Introdução* fazemos a contextualização do tema da tese, apresentamos o problema que está na base da nossa investigação e fundamentamos a pertinência do estudo. Após enunciar as questões de investigação e apresentar os objetivos, expomos de forma sucinta as opções metodológicas tomadas e o percurso investigativo deste trabalho.

No capítulo I, *Enquadramento Teórico*, procedemos à contextualização teórica da problemática em estudo, selecionando para tal a informação bibliográfica considerada relevante para a compreensão do tema e dos problemas enunciados. Começamos por clarificar as questões relativas à introdução das TIC na escola e na educação, passando depois para uma revisão do que a literatura nos diz sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dando especial atenção à abordagem comunicativa. De seguida aprofundamos o conceito de competência em educação, no geral, e no que diz respeito à função docente e aos professores de inglês, em específico. Concluímos com uma análise da investigação relativa ao uso das TIC no contexto educativo das línguas estrangeiras.

No capítulo II, *Percurso Metodológico*, apresentamos o trabalho empírico e a metodologia associada ao estudo. Além de clarificar a abordagem metodológica adotada, explicamos as técnicas de recolha de dados usadas, nomeadamente a conceção, elaboração e aplicação dos instrumentos utilizados. Referimos também as técnicas de análise utilizadas, bem como o processo e o resultado sumário da análise feita aos dados obtidos. Concluímos abordando as questões de validade e fiabilidade do estudo, e damos a conhecer os aspetos de ordem ética e deontológica considerados ao longo da investigação.

O capítulo III, *Apresentação dos Resultados*, procedemos à interpretação dos dados obtidos através de cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Assim, expomos de forma sequencial os resultados da análise dos referenciais, do inquérito por questionário e dos relatos escritos.

No capítulo IV, *Discussão dos Resultados*, apresentamos os resultados de forma integrada, procedendo à triangulação dos resultados parcelares e avançando para uma discussão dos resultados gerais. Fazemo-lo seguindo de perto os objetivos que operacionalizaram o trabalho

e as questões que orientaram a investigação, e enriquecendo os significados encontrados com o necessário suporte teórico.

Por último, na *Conclusão*, apresentamos uma síntese do que consideramos serem os principais resultados do trabalho realizado, procurando estabelecer relações com a teoria produzida neste domínio do saber. Incluímos, ainda, uma breve reflexão sobre as potencialidades e limitações do estudo, bem como algumas sugestões para futuras investigações na mesma área.

No final do trabalho, após as referências, apresentamos um conjunto de anexos relativos aos dados empíricos do nosso estudo, nomeadamente os instrumentos de recolha de dados e os dados qualitativos obtidos. A disponibilização destes elementos destina-se a aumentar o grau de transparência de todo o processo investigativo e a permitir que, eventualmente, outros leitores possam proceder a novas análises e interpretações dos dados em questão.

Gostaríamos também de referir que sempre que as citações se reportam a autores ou livros consultados em língua estrangeira, e dos quais não encontrámos edição portuguesa, foram por nós traduzidas para português, com o intuito de facilitar a leitura e a fluidez do texto. A sua tradução é, portanto, da nossa responsabilidade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De facto a investigação é feita de aspetos particulares e segundo perspetivas científicas particulares, mas todos eles são indispensáveis à inteligibilidade, e esta tem que assentar na globalidade exigindo, como já dissemos, a racionalidade própria do paradigma da complexidade.

(Boavida & Amado, 2006, p. 324)

Os referentes teóricos que servem de suporte e orientação para a pesquisa decorrem das questões da investigação. Neste sentido, o enquadramento teórico deste trabalho tem como finalidade ajudar a definir o problema de investigação, a fundamentar as opções metodológicas tomadas e a orientar a análise dos dados. Tendo em conta a problemática em que nos situamos, considerámos pertinente a definição de um quadro conceptual centrado em quatro áreas fundamentais. A primeira refere-se às TIC na escola e inicia-se com uma perspetiva histórica do lugar que as tecnologias têm ocupado nas escolas portuguesas, discutindo depois as questões nucleares que se colocam no que diz respeito ao seu papel no ensino e na aprendizagem e terminando com a exploração dos desafios que estas ferramentas nos colocam atualmente.

Tendo em conta que o estudo se debruça sobre o ensino do inglês, a segunda parte deste capítulo versa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Começamos por dar a conhecer o caminho feito até à adoção generalizada da abordagem comunicativa no ensino de línguas e, de seguida, analisamos o que a teoria nos diz sobre o desenvolvimento da competência comunicativa na sala de aula. Segue-se uma incursão pelo tema das competências docentes e, após esclarecermos o conceito de competência em educação, exploramos as principais dimensões inerentes à docência, quer no geral, quer no que às tecnologias ou às línguas estrangeiras diz respeito. Por último, apresentamos o que a teoria nos diz sobre as TIC no ensino e na aprendizagem do inglês, abordando as suas potencialidades para a aprendizagem das línguas estrangeiras, o papel que podem ter no desenvolvimento da competência comunicativa e as tecnologias emergentes nesta área.

1.1. AS TIC NA ESCOLA: NOVOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

A introdução das TIC nas escolas continua a dar origem a muita discussão, nomeadamente no que respeita às potencialidades da utilização destas ferramentas enquanto mediadoras da aprendizagem e promotoras de transformações educativas. Dada a necessidade de incluir as tecnologias na realidade escolar, ao longo das últimas décadas surgiram diversas iniciativas, nacionais e internacionais, com vista a fomentar uma maior utilização das TIC em contexto educativo. Em linhas gerais, pretendia-se preparar os alunos para a sociedade de informação atual e, simultaneamente, atualizar os processos de ensino para que tenham maior impacto nas aprendizagens dos alunos. Segundo Miguéns (2017) hoje, mais que nunca, “a necessidade de promover a literacia digital e o uso das tecnologias na educação para todos é pois da maior relevância” (p.7).

Se por um lado nos encontramos numa altura em que é indiscutível que as tecnologias, ao estarem presentes em todas as áreas da sociedade, precisam também de ter o seu lugar na escola, por outro, não é ainda consensual o papel que devem assumir na educação. Matos (2007), ao contextualizar a importância de uma utilização crítica das TIC, refere que a falta de consenso se deve essencialmente à falta de definição de um quadro conceptual de educação e de escola atualizado, no qual as tecnologias possam ser integradas adequadamente. Também Figueiredo (2017a) se questiona sobre a existência de uma real integração das tecnologias na educação, quarenta anos após o início deste debate.

Para melhor entendermos o contexto da nossa investigação, exploramos os novos cenários educativos trazidos pelas TIC aquando da sua introdução na escola. Começamos com uma breve análise do percurso nacional nesta área, revisitando o lugar das TIC na escola desde a década de 1980 até aos dias de hoje, passando de seguida a discutir as questões nucleares em torno da utilização das TIC no ensino e na aprendizagem. Por último, apresentamos o que consideramos serem os principais desafios e oportunidades de uma escola com TIC.

1.1.1. Revisitando o lugar das TIC na escola

A tecnologia foi sempre uma preocupação das escolas, que permanentemente procuraram integrar nas suas práticas novas ferramentas que o desenvolvimento tecnológico ia proporcionando – pensemos no rádio, na televisão ou no vídeo. No entanto, não há dúvida que é com a generalização do computador pessoal nos anos 1980 e posteriormente com o emergir da Internet nos anos 1990 que a dimensão “tecnologia” ganha um novo lugar no discurso e nas

práticas sociais e educativas. Portugal foi um exemplo dessa nova preocupação, tendo desde então dado início a um conjunto de iniciativas que visavam equipar as escolas com as tecnologias disponíveis e envolver professores e alunos em projetos inovadores nesse âmbito.

Uma incursão pelas TIC nas escolas portuguesas começa necessariamente pelo projeto MINERVA, iniciativa de nível nacional que decorreu entre 1985 e 1994 em escolas de todos os níveis de ensino. O projeto, cuja sigla significa “Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização”, visava tirar o melhor proveito das tecnologias de forma a renovar o sistema educativo. Com essa finalidade, investiu-se em ações dirigidas a diferentes vertentes educativas tais como a criação de condições logísticas para a utilização dos meios tecnológicos, a formação de professores, o desenvolvimento de recursos educativos digitais e até a investigação nesta área. Durante vários anos surgiram, neste âmbito, ações inovadoras com recurso às TIC e estabeleceram-se relações de comunicação e colaboração entre diferentes escolas. Segundo o seu mentor e principal proponente, o projeto MINERVA constituiu-se “como uma rede de projetos, cada um com autonomia e personalidade própria, que convergiam num projeto coletivo – o projeto MINERVA” (Figueiredo, 2017a, p. 17).

Ponte (1994) considera que este projeto proporcionou a criação de uma importante base de experiência na aplicação das TIC no âmbito educativo, tendo dado origem a novas dinâmicas de escola, com ênfase no trabalho de equipa e num funcionamento em rede. Todavia, de acordo com o autor, o aproveitamento destas iniciativas poderia ter tido resultados mais amplos e sustentáveis, uma vez que acabou por submergir à grandeza da sua dimensão. Apesar das fragilidades advindas da descentralização que caracterizou o projeto, o MINERVA representou o arranque do processo de transformação da escola face a uma nova realidade que é a sociedade com tecnologias de informação (S. Pereira & Pereira, 2011).

Em 1996, surge outro projeto que marcou a dinamização da utilização das tecnologias no ensino em Portugal: o Programa Nónio Século XXI – Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Tendo como objetivos principais a aplicação das tecnologias na educação e a produção, divulgação e utilização de recursos digitais, o programa mobilizou um forte investimento no apetrechamento tecnológico das escolas e na formação de professores em competências TIC. Segundo Evaristo (2014), seguindo a abordagem adotada pelo projeto MINERVA, pretendia-se com este novo programa criar condições para que localmente surgissem projetos que recorressem às TIC para inovar as práticas pedagógicas e obter uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante a sua vigência, de modo a apoiar as diversas iniciativas foram criados 27 Centros de Competência, localizados em instituições do ensino superior, centros de formação de professores e noutras entidades relacionadas com a educação. Estes centros assumiam-se como um suporte para o desenvolvimento dos projetos das escolas envolvidas, e, simultaneamente, como uma fonte de reflexão e investigação de temas relacionados com a utilização das tecnologias na educação. O programa terminou oficialmente em 2002, ainda que tenha estado em funcionamento até 2005. Nessa altura as suas funções e competências foram assumidas pela Unidade para o desenvolvimento das TIC na Educação – EduTic.

Outro programa particularmente relevante no que diz respeito à introdução das TIC nas escolas surge em 1997 - Programa Internet na Escola. A decorrer em simultâneo com o Programa Nónio Século XXI, tinha como principal finalidade ligar à Internet todas as escolas do ensino básico e do ensino secundário, promovendo assim a igualdade de acesso à informação e comunicação. Acompanhadas pela Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (UARTE), as iniciativas do programa visavam não só equipar as escolas, mas também formar professores na utilização de recursos digitais e fomentar a partilha e a cooperação entre escolas. No final dos anos noventa, com os dois programas no âmbito das tecnologias, Portugal estava, à semelhança do resto da Europa, a dinamizar a integração das TIC no sistema educativo nacional (Silva, 2001).

Estes três projetos marcaram o lugar das TIC na escola, pois ao incentivarem projetos que promoviam o uso das tecnologias pela comunidade educativa, concretizavam as intenções das medidas para a Educação rumo à Sociedade da Informação em Portugal, acabando por ser “a face mais visível da (sua) implementação e operacionalização (Costa, 2008, p. 206).

Outros programas se seguiram e para os acompanhar foi criada, em 2005, uma equipa de missão com a finalidade única de otimizar e acompanhar a integração das TIC no processo educativo: CRIE - Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola. No Despacho n.º16793/2005, que implementa a sua criação, identificam-se as suas áreas de atuação que incidiam essencialmente em quatro domínios: a integração das TIC no currículo; o apetrechamento e manutenção dos equipamentos informáticos das escolas; a dinamização de projetos com recurso às TIC e a formação de professores. Entre as várias iniciativas que a equipa fomentou e apoiou destacamos o “Concurso de Produção de Conteúdos Educativos” e o programa “Escolas, Professores e Computadores Portáteis”.

Em 2007 surge o Plano Tecnológico da Educação que tinha como meta a modernização tecnológica das escolas, a qual seria alcançada através de três eixos de atuação: o Tecnológico,

o do Conhecimento e o da Formação (H. Pereira, 2011). Na sequência destas medidas e tendo em conta a necessidade de manter equipas multidisciplinares que acompanhem o desenvolvimento tecnológico das escolas, o Despacho n.º 18871/2008 extingue o CRIE e cria a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico (ERTE/PTE). Entre os primeiros programas dinamizados por esta equipa encontram-se o “e-Escolinha” e o “Aprender e Inovar com TIC”, ambos dirigidos à promoção da utilização educativa das TIC no 1.º ciclo do ensino básico.

Enquanto se discutia o lugar das tecnologias digitais nas escolas e se avançava com projetos pedagógicos nesse domínio, fazia-se também uma revisão curricular que iria, pela primeira vez, contemplar explicitamente as TIC. Em 2001, com a publicação do Decreto-Lei 6/2001, as TIC passam a assumir valor no currículo nacional, quer nas diversas disciplinas, quer nas áreas curriculares não disciplinares. No artigo 3º do respetivo decreto, ao serem enunciados os princípios orientadores para a organização e gestão do currículo, surge a seguinte referência:

“h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

Ainda segundo o mesmo documento, as TIC deverão ser também entendidas como uma competência transversal e de carácter instrumental a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, permitindo aos alunos a aquisição e certificação de competências nessa área. Pretendia-se, desta forma, que os alunos à saída do ensino básico tivessem adquirido um conjunto de competências essenciais em TIC, que lhes permitissem utilizar as ferramentas de produtividade pessoal, pesquisar informação e comunicar via Internet. Esta formação transdisciplinar, uma vez que não tinha qualquer orientação específica de implementação no processo de ensino, foi assumida de forma mais ou menos intensa por cada escola.

Analisando o cenário que se verificava nas escolas do país pouco depois desta alteração curricular, Costa (2008) considerou que, apesar das boas intenções por detrás dos movimentos de integração das tecnologias na escola, estes demonstraram ser “limitados, quer em termos de rationale (...), quer no que diz respeito ao alcance das metas projectadas, em regra determinadas por objectivos imediatos” (p. 101). Efetivamente, e talvez porque na maioria dos casos a apropriação transdisciplinar das tecnologias não ocorreu na prática, surgiu no ano letivo de 2004-2005 a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, com um bloco de 90

minutos semanais para o 9º ano e dois para o 10º. Com um programa próprio, a disciplina assumia como objetivo principal fornecer aos alunos a literacia informática necessária à sociedade atual, nomeadamente ao nível das “capacidades e aptidões para pesquisar, gerir, tratar, gerar e difundir informação” (João, 2003, p. 3). Alguns anos depois a disciplina sai do 10º ano (Decreto-Lei no 272/2007 de 26 de julho de 2007) e determina-se que no 8ºano parte do tempo de Área de Projeto seja para o uso das TIC (Despacho no 16149/2007 de 25 de julho de 2007).

Em 2009 arranca o projeto Metas de Aprendizagem, que visava elencar o conjunto de metas a atingir pelos alunos no final de cada ciclo nas diferentes áreas curriculares. Neste âmbito, surge em 2010, um documento curricular de carácter não normativo que, segundo Cruz (2015), reforça o princípio de transversalidade curricular que havia sido atribuído às TIC aquando da reorganização curricular de 2001. De acordo com a autora, a proposta então apresentada refletia uma visão das tecnologias enquanto ferramentas cognitivas que rompia com a lógica disciplinar no que diz respeito às aprendizagens TIC, dando lugar a um conjunto de competências transversais em TIC para as quais todas as áreas curriculares contribuiriam. Criou-se então um referencial de competências que estabeleceu metas de aprendizagem no âmbito da informação, comunicação, produção e segurança com TIC para todo o ensino básico, estando o conhecimento técnico-instrumental de tecnologias digitais implícito nas mesmas, mas não assumido como uma meta por si só (Costa, Rodriguez, Cruz, & Fradão, 2012).

Apesar da inovação que se previa ao assumir metas de aprendizagem transversais para as TIC, atribuindo-lhes um papel não disciplinar, com a revisão da estrutura curricular ratificada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012, a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação aparece no 7º e 8º ano. Segundo o Artigo 11.º do referido decreto, a disciplina tem início nesse ano de escolaridade por forma a garantir “aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação”. Com esta disciplina surgem as respetivas Metas Curriculares (Horta, Mendonça, & Nascimento, 2012) que pretendem orientar a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades na utilização das tecnologias de informação e comunicação consideradas necessárias a uma adequada literacia digital.

Com a mais recente reorganização curricular, determinada pelo Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, o entendimento das TIC como área disciplinar mantém-se. O documento não faz qualquer referência ao papel das tecnologias no ensino ou na aprendizagem, ainda que sustente as

decisões tomadas em termos curriculares nas competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (e no qual as TIC assumem um lugar de destaque no que toca a competências necessárias para a vida). De acordo com as novas matrizes curriculares, a disciplina TIC existe desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, sendo-lhe atribuído um tempo semanal previsto de 25 minutos que poderá ser gerido pelas escolas da forma que considerarem mais adequada.

Em paralelo às opções tomadas a nível central sobre a integração disciplinar ou não das TIC, continuam a desenvolver-se projetos e iniciativas que pretendem impulsionar uma utilização das tecnologias consciente e visando usufruir do seu potencial educativo. Sob a alçada da ERTE, existem neste momento vários projetos que visam não só a integração curricular das tecnologias, mas também a inovação educativa. Entre outras iniciativas destacamos os “Laboratórios de Aprendizagens”, os “Ambientes Educativos Inovadores”, “eTwinning”, “Contamos uma História” e “BloguesEdu”. Desenvolvem também recursos educativos digitais para os diferentes níveis de ensino e dinamizam formação de professores neste âmbito, sobretudo através dos Centros de Competência TIC que resultam de protocolos estabelecidos com outras entidades.

Apesar das TIC terem uma presença cada vez mais forte nas escolas portuguesas, quer ao nível de equipamentos, quer ao nível das matrizes curriculares, poucos são os estudos que nos permitem ter uma visão atual da realidade nacional nesta área. A nível central, os serviços responsáveis pela produção e análise estatística da educação apenas têm divulgado dados relativos à modernização tecnológica das escolas, nomeadamente no que diz respeito a equipamentos informáticos disponíveis. A nível da academia, de acordo com as análises feitas à investigação realizada nas últimas décadas no âmbito das tecnologias em educação, a maioria dos estudos adotou uma metodologia qualitativa, com destaque para os estudos de caso. Todavia, a participação de Portugal em estudos europeus e internacionais sobre educação permite-nos fazer um balanço da situação mais recente e de forma comparativa com outros países.

Assim, de acordo com o relatório sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas apresentado pela agência europeia Eurydice (2011), a maioria dos países europeus tem objetivos gerais de aprendizagem no âmbito das TIC definidos nos seus currículos, ainda que contrariamente a Portugal, estes surjam maioritariamente no nível de ensino secundário. Tal como acontece no nosso país, em vários países europeus as TIC permanecem como uma

disciplina individual, sendo que há um aumento da incorporação das TIC como forma de desenvolver competências noutras disciplinas. Um outro estudo solicitado pela Comissão Europeia (European Schoolnet and University of Liège, 2012) também demonstra que Portugal se encontra dentro do que são as tendências internacionais relativamente às TIC na educação, com algum destaque pela positiva. Segundo os dados obtidos, as escolas têm bons equipamentos informáticos, proporcionando aos alunos computadores e ligações à Internet com uma qualidade acima da média europeia, e quer alunos quer professores revelaram índices elevados de confiança na utilização das TIC.

Recentemente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico divulgou o estudo “Alunos, Computadores e Aprendizagem” (OECD, 2015) , que consistiu numa análise comparativa das competências digitais dos alunos e dos ambientes de aprendizagem em que as desenvolveram. No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, há a destacar que Portugal apresenta um índice de utilização das tecnologias na escola abaixo da média europeia, ainda que tenha havido um reconhecido aumento entre 2009 e 2012. Porém, no que concerne ao uso das TIC fora da escola para a realização de trabalhos escolares, Portugal revela um índice superior à média europeia. Estes dados mostram que apesar de termos boas condições de acesso a computadores na escola, os alunos não realizam muitas atividades com TIC em contexto de aula, sendo-lhes solicitado que o façam como trabalho de casa.

Considerando os resultados apresentados pelos estudos internacionais mais recentes, bem como o percurso da introdução das TIC nas escolas portuguesas, podemos concluir que há ainda muito a fazer para alcançar a sua plena integração nas práticas educativas. Apesar do apetrechamento das escolas e da inclusão das TIC no currículo nacional, temos práticas que revelam usos pedagógicos pouco sólidos e inovadores. Como afirmam D’Água, Silva e Almeida, “muito já se caminhou desde que o percurso foi iniciado, mas essa condição ainda não é suficiente para a mudança de paradigma” (2017, p. 211).

1.1.2. Questões nucleares das TIC no ensino e na aprendizagem

Ao revermos historicamente a integração das tecnologias nas escolas, verificamos que há duas vertentes que convergem para uma definição do papel que as TIC devem ter na educação e, consequentemente, para a forma como se dirige este processo. Por um lado, estamos perante a emergência de formar os nossos alunos em competências digitais, tida como uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Comunidades Europeias, 2007). Por outro, somos chamados a mobilizar ao serviço das aprendizagens as tecnologias disponíveis

na escola, uma vez que o seu potencial inovador é indubitavelmente reconhecido mas pouco aproveitado (OECD, 2016).

De acordo com este cenário, percebemos que as decisões relativas à integração das TIC enquanto área curricular disciplinar têm sido a forma que vários países, incluindo Portugal, encontraram para garantir que os alunos adquiram a referida competência digital. De acordo com as diretrizes europeias, esta competência corresponde ao uso seguro e crítico das tecnologias e é suportada “pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (Comunidades, 2007, p. 7). Estando esta definição validada, as últimas recomendações propõem uma atualização da mesma, por forma a alinhá-la com o recente Quadro de Referência de Competências Digitais - DigComp - que especifica como áreas de proficiência no uso das tecnologias digitais a informação, a comunicação e colaboração, a criação de conteúdos digitais, a segurança e a resolução de problemas (Comissão Europeia, 2018). Importa por isso garantir que todos os cidadãos desenvolvem estas competências, razão pela qual a escola deve prever situações de aprendizagem que permitam aos alunos tornarem-se proficientes nessas áreas.

Esta missão não esgota, de forma alguma, o que as escolas podem fazer com as tecnologias. Segundo Moreira (2017) independentemente das tecnologias escolhidas para uso em contexto educativo, é fundamental que estas sejam entendidas como suporte a um propósito muito específico que é educar, ou seja, promover a construção de conhecimento e desenvolver competências. É precisamente neste campo, que vai muito além das balizas da competência digital, que acreditamos residir a força das TIC na educação. Apesar de serem o motor das grandes inovações na sociedade e de terem o potencial de promover e melhorar a aprendizagem, estudos internacionais concluem que “o impacto das tecnologias digitais na educação em si tem sido muito superficial” (OECD, 2016, p. 3). De acordo com Costa (2013), isto decorre precisamente do facto de não ser claro para todos o quão poderosas as tecnologias são quando usadas como ferramentas de apoio ao pensamento e à aprendizagem.

Esta forma de definir o papel das tecnologias no ensino e na aprendizagem, denominada frequentemente de ‘aprender com tecnologias’, encontra as suas raízes nas ideias apresentadas por Jonassen (2000). O autor, ao refletir sobre o lugar das TIC na educação, identifica três fases na história dos computadores ao serviço das aprendizagens: aprender *a partir* dos computadores, aprender *sobre* os computadores e aprender *com* os computadores. Intimamente relacionadas com as teorias de aprendizagem que têm marcado as práticas de

ensino, essas fases distinguem-se entre si pelo objetivo com que a tecnologia é usada e pela relação que estabelece entre os alunos e as ferramentas digitais. Ainda que nem todos os autores usem os mesmos termos, a literatura parece ser consensual em distinguir diferentes papéis atribuídos às tecnologias na educação ao longo da história, bem como em reconhecer as diferenças em termos do impacto que têm no ensino e na aprendizagem. Acreditamos que as questões nucleares em torno das TIC são determinadas, precisamente, pela forma como as tecnologias são entendidas no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, analisemos brevemente o que está em causa.

Aquando da introdução das tecnologias no ensino, no final da década de 60, predominavam os modelos de ensino e aprendizagem de cariz behaviorista e a introdução dos computadores nas escolas assumiu essas características. O Ensino Assistido por Computador (Computer Assisted Instruction), que corresponde ao que Jonassen (2000) intitula de *aprender a partir* dos computadores, colocava os alunos num papel passivo relativamente à tecnologia, uma vez que se limitavam a apreender a informação apresentada pelo computador. Uma vez que a finalidade dos computadores era apoiar a aquisição de conhecimentos, todo o seu uso recaía sobre dois tipos de aplicação: os exercícios de repetição e prática e os tutoriais. Os primeiros tinham como objetivo treinar o aluno em operações elementares, forneciam tarefas de natureza repetitiva e tinham, geralmente, um nível de exigência progressivo. Os programas tutoriais, apesar de apresentarem uma maior complexidade, partiam do mesmo princípio de transmissão de conhecimento. A diferença reside no facto de os tutoriais incluírem conceitos, sendo que o aluno após ler as informações apresentadas no monitor tem de reagir, fazendo escolhas e respondendo a algumas questões colocadas. De acordo com Ponte (2000), este tipo de aplicação da tecnologia acabava por ser um substituto dos manuais tradicionais, na medida que expunha a matéria, não em páginas de papel, mas em ecrãs.

Segue-se a segunda fase de integração dos computadores no ensino. Com a proliferação dos computadores pessoais na década de 80, a escola considerou importante desenvolver a literacia tecnológica dos alunos e por isso passou a dar-lhes a oportunidade de *aprender sobre* os computadores (Jonassen, 2000). Nessa altura aumentaram as disciplinas curriculares na área das tecnologias e os seus conteúdos focavam-se na tecnologia em si, ou seja, as componentes físicas do computador, as diferentes aplicações informáticas e algumas linguagens de programação. Esta forma de integrar as tecnologias como apenas mais um conteúdo a ser ensinado revelou-se limitativo em relação às potencialidades que muitos acreditavam que estas ferramentas poderiam ter no ensino. Apesar da importância que o domínio destas ferramentas

tem na sociedade atual, Jonassen (2000) referia que diversos especialistas em literacia informática afirmavam que ter o conhecimento acerca do computador enquanto máquina não significa competência na sua utilização. Este fato é corroborado pelas atuais definições de competências digitais ou em TIC (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Costa et al., 2008; Redecker, 2017), que compreendem a mobilização de outros saberes e competências transversais como a resolução de problemas e a colaboração.

A mais recente perspectiva de integração das TIC nas escolas, que emerge no final da década de 90 e que sustenta ainda hoje muitas das investigações feitas nesta área, atribui aos computadores a função de instrumento de trabalho e de aprendizagem (Jonassen, 2000). Deste ponto de vista, os alunos usam o computador como uma ferramenta com a qual podem aprender, servindo a tecnologia de apoio à reflexão e à construção de conhecimento. Reeves (1998), ao distinguir as várias perspectivas sobre o papel das TIC no ensino, salienta que *aprender com* os computadores significa assumir que estes são uma parte integrante de todo o processo de aprendizagem e que a sua maior valência é precisamente serem um auxiliar do pensamento e do processamento cognitivo dos alunos. Ao aprender com o computador, o aluno assume um papel ativo na sua aprendizagem, utiliza-o como uma ferramenta de trabalho ao longo de todo o processo, mantendo o controle sobre a sua própria aprendizagem e escolhendo o percurso que melhor se lhe adequa (Cabero, 1996; Costa, 2013; Jonassen, Peck, & Wilson, 1999).

Entender desta forma o lugar das tecnologias na educação conduz a um leque de hipóteses de inovação e de melhoria das aprendizagens, desde que a sua integração decorra de um esforço de reflexão e de modificação de conceções e práticas de ensino (Miranda, 2007). Isto implica que rentabilizar as tecnologias ao serviço das aprendizagens passa por assumi-las como parceiras no processo educativo, apoiando a construção de significados por parte dos alunos e não apenas como mais um qualquer utensílio. Salomon (2005), ao refletir sobre o fraco impacto que os computadores têm tido na educação, reforça precisamente a ideia de que a apropriação destas novas ferramentas deve ter em conta as suas potencialidades pois “se não valorizarmos as contribuições que o computador pode trazer ao processo de aprendizagem, então essas contribuições não serão elevadas” (p. xvi). O autor menciona ainda a diferença entre a informação e o conhecimento, referindo que apenas com o devido enquadramento pedagógico poderão os alunos construir conhecimento, ainda que suportados pelas tecnologias.

Esta visão de aprendizagem e conhecimento remete-nos para o movimento teórico denominado construtivismo, para o qual contribuíram as investigações de Piaget, Ausbel, Vygotsky, Bruner e Gardner, entre outros (Carvalho, 1999). Em termos gerais, o construtivismo postula a ideia de

que cada indivíduo constrói a sua própria realidade a partir da interpretação que faz das suas experiências no mundo. Assim, a forma como aprendemos depende do que já sabemos, o que, por sua vez, depende do tipo de experiências que tivemos, da forma como organizámos essas experiências em estruturas de conhecimento e das convicções que usamos para interpretar o que encontramos à nossa volta. De acordo com Gomes (1996) , num ambiente construtivista, as interações dentro da sala de aula, nas quais se usam as TIC como instrumento de trabalho, devem deixar de ser unidirecionais no sentido de professor para aluno, para assumirem um carácter bidimensional e multidirecional. Este modo de entender e organizar situações de aprendizagem acarreta uma mudança nos métodos de trabalho educativo, nas dinâmicas de sala de aula e nos papéis de professores e alunos.

Nestes contextos, o professor deve assumir-se essencialmente como um gestor do currículo, que cria momentos de aprendizagem significativa e que acompanha e orienta as atividades desenvolvidas pelos alunos (Costa, 2004; Dias, 2000; Gomes, 1996). Por outro lado, é esperado que o aluno seja ativo ao longo do processo de aprendizagem, empenhando-se na sua construção de conhecimento, através da experiência e interação com a realidade. Permitir que o aluno desenvolva competências ao nível do trabalho autónomo, da reflexão e do autocontrolo relativamente ao seu percurso de aprendizagem torna-se igualmente fundamental. As tecnologias vêm abrir um leque de opções neste campo, uma vez que, através das ferramentas de informação e de produção, permitem trabalhar de forma inovadora e significativa os conteúdos relevantes no processo de ensino e aprendizagem de cada contexto (Souza, 2005).

É neste panorama centrado numa teoria construtivista da aprendizagem que surge o grande valor educativo das tecnologias, que Jonassen (2000) denominou de *mindtools* - ferramentas cognitivas. De acordo com o autor, para além das funcionalidades de comunicação e de produtividade, as tecnologias podem e devem ser usadas como parceiros dos alunos na construção do conhecimento. Ao desenvolver esta ideia, agrupa as tecnologias disponíveis de acordo com o tipo de trabalho cognitivo que podem apoiar: organização semântica, modelação dinâmica, interpretação, construção de conhecimento e conversação. O autor explica de que modo diferentes aplicações podem ser usadas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, defendendo que esta é uma forma eficiente e eficaz de integrar os computadores nas escolas.

O uso das tecnologias como ferramentas cognitivas continua a ser uma preocupação atual para alguns investigadores aquando da análise da integração das mesmas nas escolas. Kim e Reeves (2007) aprofundam o conceito e destacam a importância da atividade de aprendizagem em que

os alunos se envolvem. Segundo os autores, não podemos focar-nos apenas na tecnologia em si, uma vez que a aprendizagem é um sistema composto pelo aprendente, a ferramenta e a atividade em si. Com uma outra perspetiva Ge, Turk e Hung (2019), retomam o conceito de ferramenta cognitiva e procuram explorar implicações que vão além do pensamento crítico, da metacognição ou da resolução de problemas. De acordo com os autores, apesar de os estudos nesta área terem diminuído nas últimas décadas, é fundamental que se continue esta linha de investigação e que se considerem outras dimensões do potencial das ferramentas cognitivas. Em concreto, referem que os dados empíricos revelam que as tecnologias emergentes têm efeitos positivos no suporte social e motivacional requerido para uma aprendizagem mais significativa.

Verificamos que o potencial das tecnologias enquanto ferramenta de aprendizagem vai, assim, muito além de ser apenas mais um recurso. Organizar o trabalho educativo de acordo com a ideia de que os alunos podem aprender com as tecnologias atribui a estas ferramentas um papel de elemento inovador que pode transformar o processo de ensino, tornando-o mais rico, atual e desafiador para os alunos. Segundo Coutinho (2005), o desenvolvimento tecnológico aliado à investigação realizada na área da aprendizagem permite hoje que concebamos o computador e os meios digitais como uma “potente ferramenta interactiva para a construção de ambientes promotores da aprendizagem e não do ensino de conteúdos” (p. 69). As tecnologias são assim consideradas como um instrumento a ser usado transversalmente no currículo com o objetivo de ajudar os alunos a aprender melhor e a pensar de forma mais profunda sobre o que estão a estudar.

Sendo a grande finalidade da utilização das tecnologias nas escolas maximizar o potencial pedagógico de cada ferramenta, a maior preocupação continua a ser a integração curricular das tecnologias de acordo com princípios pedagógicos sustentados pelas teorias de aprendizagem. Como verificámos, esta necessidade decorre da convicção de que quando integradas em contextos de aprendizagem construtivistas com a finalidade de desenvolver competências de uma área curricular específica, as tecnologias podem ser uma ferramenta poderosa na construção de conhecimento. Morgado (2017) defende que há que aproveitar os contributos das tecnologias para transformar a escola num espaço onde o aluno se torna um agente ativo do processo educativo, capaz de satisfazer a sua curiosidade face ao mundo e de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem.

Amaro, Ramos e Osório (2009) ao refletirem sobre a reação da escola à revolução tecnológica das últimas décadas e ao impacto da mesma nas práticas educativas, afirmam que em teoria

houve já muitas alterações, uma vez que há muito que se defende que as abordagens construtivistas, bem como as estratégias de aprendizagem colaborativa, preparam adequadamente os alunos para a sociedade de informação e do conhecimento. Contudo, coexistem ainda nas nossas escolas os paradigmas de aprendizagem tradicional, centrados na transmissão do conhecimento, e construtivista, assente na construção do conhecimento pelo aluno, o que leva a uma dificuldade em rentabilizar adequadamente o potencial das tecnologias. Segundo os autores, na escola do futuro seremos capazes de enriquecer as aprendizagens através das tecnologias de informação e comunicação, criando situações em que os alunos serão encorajados a trabalhar colaborativamente com outros na construção de saberes.

Sánchez (2004), ao analisar a relação entre o uso educativo das tecnologias e os modelos pedagógicos, assegura que a efetiva integração das TIC é mais profunda e significativa quando ocorre de acordo com metodologias ativas de aprendizagem, as quais permitem estabelecer uma parceria cognitiva aprendente - tecnologia. Clarifica ainda que num ambiente construtivista não é necessário ter as ferramentas mais recentes ou mais variadas, mas sim criar situações de aprendizagem em que as tecnologias estimulem os alunos a dar significado às suas experiências, a relacionar conceitos e a negociar significados. Defendendo que a verdadeira integração curricular das tecnologias passa por articulá-las com o currículo, tornando-se parte dele, o autor considera que a sua utilização tem de ser cuidadosamente planeada e executada de modo a garantir uma “intencionalidade curricular, com um objetivo de aprender em mente” (Sánchez, 2003, p. 62).

Parece haver um consenso generalizado sobre o papel que as tecnologias podem ter nas aprendizagens quando enquadradas em contextos pedagógicos menos passivos para os alunos. Costa (2019), ao sistematizar as implicações curriculares da abordagem *aprender com as tecnologias*, destaca os princípios construtivistas que colocam os alunos como elemento central e atribuem aos professores o papel de guiar o processo de construção de conhecimento dos alunos. Isto significa que o professor deverá recorrer às potencialidades das tecnologias para criar atividades que promovam a resolução de problemas, a troca de ideias e a exploração de interpretações alternativas. Para o fazer, é necessário, não só conhecer as ferramentas que estão disponíveis, mas também como usá-las ao serviço de aprendizagens profundas e significativas.

Verificamos, portanto, que as questões de ordem pedagógica determinam uma eficaz utilização das tecnologias na educação. De acordo com Coutinho e Alves (2010), tem havido por parte das entidades oficiais demasiado foco na parte técnica sobre introduzir e manter as TIC nas escolas

e pouco investimento em ações concretas que visem melhorar a preparação pedagógica dos professores para usar as tecnologias nas suas práticas. Talvez isso justifique em parte a ainda frágil utilização das tecnologias nas escolas que parece ir além da nossa realidade nacional. Melhorar os índices de uso pedagógico das tecnologias digitais, respeitando o seu potencial educativo, continua a ser uma meta para grande parte dos sistemas de ensino (Costa, 2019; OECD, 2016) .

1.1.3. Desafios e oportunidades de uma escola com TIC

Não havendo qualquer dúvida que as tecnologias digitais mudaram a sociedade em que vivemos, esse efeito transformador não teve o mesmo impacto na educação. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, as escolas ainda não estão capazes de concretizar o potencial da tecnologia e para que o façam é necessário criar as condições para tal, requerendo um trabalho ao nível das competências dos professores e também ao nível dos objetivos e dos recursos de aprendizagem (OECD, 2016). O estudo alerta ainda para o facto de ser urgente resolver essa questão, pois “a tecnologia pode fazer mais mal do que bem às interações professor - aluno que sustentam a compreensão profunda de conceitos e o pensamento de ordem superior” (OECD, 2016, p. 85).

A nível europeu a plena utilização das tecnologias também está longe do ideal, conforme revelam os dados recolhidos pela Comissão Europeia (2019b) no seu mais recente estudo sobre a utilização das TIC na educação. Tendo inquirido professores, alunos e pais de 31 países (28 da União Europeia, Islândia, Noruega e Turquia), o relatório assinala que a percentagem de alunos que refere que as tecnologias são usadas nas aulas varia entre 25% e 71% , encontrando-se os valores mais elevados nos países nórdicos. É de referir ainda que a diferença entre a frequência de utilização não depende apenas do país, mas também da zona, uma vez que o acesso à tecnologia é mais reduzido em áreas rurais do que urbanas. No que diz respeito a recomendações, a Comissão reforça a necessidade de proporcionar recursos a mais escolas, de forma a garantir equidade no desenvolvimento de competências digitais dos alunos, bem como a importância da formação profissional dos professores para que possam integrar as tecnologias nas suas práticas de ensino.

Relativamente ao nosso país, os dados recolhidos mostram que Portugal, quando comparado com a média europeia, tem escolas bem equipadas digitalmente, quer em termos de ligação à internet, quer em termos de equipamentos disponíveis (Comissão Europeia, 2019a). Adicionalmente, as escolas portuguesas indicaram ter políticas de apoio à integração das

tecnologias e ao desenvolvimento profissional docente nesta área ao mesmo nível da média europeia ou, nalguns níveis de ensino, ligeiramente acima. Contudo, os resultados relativos à formação realizada pelos professores nos últimos dois anos exibem valores muito abaixo da média europeia. No caso da formação sobre a utilização pedagógica e didática das TIC, em alguns níveis de ensino, Portugal chega a ter uma diferença de 40% da média europeia, revelando que houve um número muito menor de professores a fazerem formação nesses domínios. Quanto ao número de alunos que usam o computador nas aulas, as escolas portuguesas apresentam valores abaixo da média europeia, situando-se entre os 36% e os 43%. Apesar desses valores, os níveis de confiança dos alunos e dos professores nas suas competências digitais estão ligeiramente acima da média europeia.

Tendo estes dados em conta, é inevitável questionarmo-nos sobre o que está a faltar nas nossas escolas para que se possa concretizar o tal potencial da tecnologia. Se professores e alunos se sentem digitalmente competentes, se as escolas têm políticas de apoio à integração das TIC e se estão bem equipadas, porque não vemos ainda as tecnologias como o motor de mudanças educativas em benefício dos alunos e das suas aprendizagens? A resposta estará talvez na forma como a tecnologia tende a ser usada. Segundo Laurillard (2007) há a tendência de usar a tecnologia para apoiar os modelos de ensino tradicionais, como por exemplo quando se fazem palestras com recurso a apresentações mais interativas, se fornecem mais recursos digitais aos alunos ou se recriam discussões tradicionalmente presenciais em sistemas assíncronos online. Admitindo que daí decorrem melhorias que eventualmente terão algum impacto na aprendizagem, a autora declara que esse uso das tecnologias é muito limitado, não pondo em ação o que chama de potencial transformador. Costa, Viana, Tréz, Gonçalves e Cruz (2017), debruçando-se sobre a mesma questão consideram que introduzir e disponibilizar tecnologias nas escolas não é suficiente para que os professores se apropriem delas, uma vez que acarretam “um potencial disruptivo na sua essência, relativamente à práxis pedagógica instituída” (p. 411).

Esta leitura lembra-nos a distinção feita por Chagas (2011) entre os dois tipos de uso das TIC em educação: *tecnologias que se adaptam ao currículo* ou *tecnologias como veículos para a mudança*. Na primeira situação, as tecnologias são usadas para tornar mais eficiente o processo de ensino de determinados temas e, ainda que possam ajudar o aluno a aprender mais conteúdos em menos tempo, tendem a reforçar as práticas convencionais de ensino. Apesar desta utilização das tecnologias ter alguns benefícios, como o gosto que os alunos revelam por usar estas ferramentas, a autora considera que fica aquém do seu potencial educativo. Assim, usar as tecnologias como veículos para a mudança pode fomentar práticas de ensino mais

centradas no aluno, nas quais ele é chamado a participar ativamente em situações contextualizadas. Este tipo de utilização das TIC engloba, assim, os usos da tecnologia que adotam essa abordagem ao ensino e à aprendizagem e que são organizados de acordo com atividades que permitem ao aluno construir o seu conhecimento.

Desta forma, introduzir as tecnologias como veículos para a mudança (TVM) implicará mudanças na organização da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “a sala de aula convencional, em princípio, não é, ou é pouco compatível com os fundamentos teóricos em que as TVM se enquadram” (Chagas, 2011, p. 6). Também Coutinho e Alves (2010) refletem sobre a utilização das TIC nas escolas, em particular a internet, e destacam o potencial inovador que essas ferramentas oferecem. Segundo os autores, a sua adequada utilização pode ser um “factor catalisador de mudanças fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando novas formas de aprender em contextos diversificados” (Coutinho & Alves, 2010, p. 220).

Parece ser consensual que as tecnologias trazem muitas oportunidades à educação, nomeadamente a possibilidade de transformar as práticas de ensino tornando-as mais congruentes com a vida fora da escola, ou seja, com uma sociedade assente na informação, comunicação e construção de conhecimento. Prensky (2012), cerca de uma década após patentear o conceito de nativos digitais e expor as respetivas implicações no processo educativo, repensa a educação atual e conclui que, apesar das profundas transformações ocorridas na sociedade, a escola parece não querer assumir a necessidade de mudar para enfrentar essa nova realidade. Num dos seus textos mais marcantes, o autor afirma que um dos desafios que a educação enfrenta é o facto de os professores não serem nativos digitais, como os alunos, mas sim imigrantes digitais, o que implica que precisam de adequar a sua forma ‘natural’ de comunicar e de ensinar para ir ao encontro das características desta nova geração (Prensky, 2001). Mudanças seriam assim requeridas ao nível das metodologias e dos recursos a utilizar em cada uma das áreas disciplinares, pois a tecnologia em si não é suficiente para alcançar os resultados desejados.

Analisando o que a investigação nos revela sobre as respostas a esta necessidade de mudança trazida pela introdução das TIC no ensino, Underwood e Dillon (2011) alertam para os efeitos adversos de uma visão utópica das tecnologias. Segundo os autores, o sonho de que as TIC nas escolas deem origem a uma “renascença educativa” consegue ser contraproducente, uma vez que desconsidera o papel que o conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino tem na preparação do trabalho pedagógico com ou sem a tecnologia. Para haver alguma transformação

positiva, há que considerar a complexidade do processo educativo e não usar as tecnologias digitais como mais um elemento a adicionar a uma estrutura já existente. Defendem, portanto, que se deve combinar os diferentes recursos agora disponíveis para mudar as práticas, evoluir e inovar com a tecnologia. Caso as escolas e os professores não assumam este desafio, não vão estar a cumprir o seu propósito de formar e preparar todos os alunos para a sociedade.

Este processo não é fácil dadas as características tradicionais da maioria dos sistemas de ensino e a velocidade a que a tecnologia avança. Seguro de que a escola deve ter um papel ativo na construção da sociedade, Costa (2019) declara que “a escola continua, no geral, fechada à informação e ao conhecimento que está para além do formalmente estabelecido no currículo oficial” (p. 37), e, quando essa realidade curricular é pautada por uma ausência de referência às TIC como é o caso nacional a que se refere, a efetiva integração destas ferramentas torna-se mais morosa. Aproveitar as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias digitais começa bem antes da sala de aula, tendo as escolas uma função muito importante. Estudos revelam, por um lado, que as escolas devem planificar o uso da tecnologia de acordo com a sua visão de aprendizagem, decidindo depois em que áreas vale mais a pena investir, e por outro, que quanto mais forte for a cultura TIC de uma escola, maior será a probabilidade de a tecnologia ser integrada nas práticas letivas de forma eficaz (Underwood, 2009; Underwood & Dillon, 2011).

Aquando do surgimento dos computadores nas escolas, muitos autores advogaram o seu potencial transformador alertando desde logo para o facto do seu valor educativo estar em grande parte dependente do uso que escolas e professores lhe dessem (Cuban, 2001; Jonassen et al., 1999; Papert, 1997; Salomon & Perkins, 1996). Como referimos anteriormente, as tecnologias terão um impacto tanto maior quanto mais contextualizadas, centradas no aluno e ativas forem as situações de aprendizagem em que são usadas. Cuban (2018), no seu mais recente trabalho, partilha as suas observações de aulas com tecnologias e conclui que, apesar do uso regular de tecnologias digitais, na maioria das situações as dinâmicas de ensino eram ainda em torno da instrução do professor, sendo a tecnologia usada para melhorar a sua capacidade de monitorizar e dirigir a aprendizagem dos alunos. Apesar de reconhecer alguns benefícios decorrentes do uso dessas ferramentas, o autor considera que a introdução das tecnologias digitais na escola tem ainda hoje um impacto aquém das grandes alterações esperadas.

Esse foco no papel instrutivo do professor é também debatido por Tapscott (2009), que considera que, anos após as primeiras preocupações com a ‘geração net’ (Tapscott, 1998), a escola mantém globalmente uma dinâmica tradicional em que os alunos recebem a aula que o

professor leciona, não lhes sendo atribuído um papel ativo no processo. Para o autor, isto desmotiva grandemente os alunos dado que tendo crescido num mundo digital não estão preparados para ficar sentados a ouvir alguém; precisam de investigar, interagir, discutir, escolher, etc. Relembrando que a capacidade de aprender é cada vez mais fundamental, o autor desafia os educadores a introduzirem as tecnologias de forma pedagogicamente cuidada, reduzindo o tempo de exposição por parte do professor e promovendo os processos de descoberta e colaboração entre alunos. Apoiando-se no que a investigação tem demonstrado, afirma que “os computadores não podem cumprir seu potencial como ferramenta educativa se forem inseridos no sistema educativo antiquado que dependia de professores para fornecer conteúdo” (Tapscott, 2009, p. 143).

Como verificamos, a responsabilidade de criar condições para a eficaz utilização das tecnologias recai em parte sobre as escolas e os sistemas de ensino, mas muitos autores dão neste processo de transformação um lugar de destaque aos professores. Costa (2019), numa análise recente sobre as tecnologias e a inovação nas práticas e nos processos educativos, considera que há que ter em conta três dimensões que, ainda que distintas, estão intrinsecamente relacionadas: as aprendizagens dos alunos, a preparação dos professores e as mais valias pedagógicas e didáticas. Uma vez que aos professores cabe a função de organizar e gerir o processo de ensino de modo a proporcionar aos alunos ambientes de aprendizagem ricos, poderemos dizer que os professores assumem, nessa tríade de dimensões, um papel decisivo. Chagas (2011) reforça precisamente essa ideia, defendendo que além de competentes na criação de situações aprendizagem, os professores precisam de ser flexíveis para assumir papéis variados que podem incluir o papel de “transmissor de conhecimentos, de tutor, de provocador ao colocar questões desafiadoras, de gestor, de quem é capaz de diagnosticar os conhecimentos e as necessidades dos alunos” (p. 7).

Esta visão acarreta a conjugação de dois elementos fundamentais: um modelo de ensino assente em metodologias ativas que têm o aluno no centro do processo e uma utilização das tecnologias como ferramentas com as quais o aluno aprende. Será precisamente a articulação entre esses dois eixos que ditará a forma como as tecnologias são usadas ao serviço do ensino e da aprendizagem. Costa (2012), em busca de pistas para otimizar o trabalho pedagógico com os professores nesta área, esboça uma matriz que espelha as possíveis variações dessa articulação:

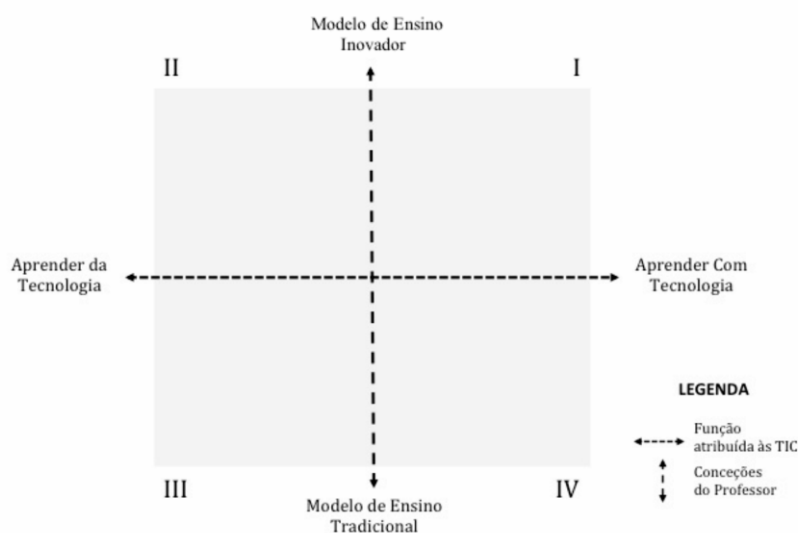


FIGURA 2 – Referencial ortogonal para análise dos tipos de usos das TIC (Costa, 2012)

Como podemos observar, o tipo de utilização das tecnologias varia consoante a função atribuída às TIC e as concepções do professor sobre o ensino e a aprendizagem. Fica igualmente claro que, se tivermos em conta tudo o que a literatura mais recente nos diz sobre esses campos, no Quadrante I encontraremos os professores que valorizam a participação e o envolvimento ativo dos alunos e que lhes proporcionam situações de trabalho com tecnologias para desenvolverem as suas aprendizagens. Segundo o autor, esta é a perspetiva mais rica e mais ambiciosa da utilização das tecnologias digitais na educação.

Estamos em crer que este colocar o aluno no centro da ação educativa é simultaneamente a maior oportunidade e o maior desafio das tecnologias digitais na educação. As TIC são mais do que um simples instrumento como outros que foram surgindo ao longo da história, pois são ferramentas para os alunos usarem, não em substituição do professor transmissor de conhecimento, mas de uma forma ativa, construindo o seu próprio conhecimento através da resolução de problemas e do desenvolvimento do pensamento crítico (Costa et al., 2012; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013; Jonassen, 2000; Laurillard, 2007; Tapscott, 2009). Ainda que os estudos revelem que as tecnologias têm tido pouco impacto nas escolas, há que destacar melhorias na confiança dos professores em utilizarem as TIC nas suas práticas e também na frequência de utilização das mesmas (Comissão Europeia, 2019a; OECD, 2016). Contudo, esperar que as tecnologias por si só façam grande diferença é quimérico, pelo que é preciso assegurar condições para se tirar partido do potencial inovador das TIC. Perante o vasto leque de aplicações digitais que podem ser usadas para ensinar e aprender, é importante que nos lembremos que “ a inovação constitui um vetor essencial a incluir nas atividades de utilização

das tecnologias digitais na educação (...) e produzir inovação tem necessariamente um carácter transformativo”(Matos, 2012, p. 20) .

1.2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As línguas estrangeiras têm há muito uma importância assumida na formação de crianças e jovens e Portugal não é exceção, como se verifica pela recente introdução do Inglês no 1º ciclo do ensino básico. Apesar do Inglês ser atualmente a primeira língua estrangeira obrigatória no currículo nacional, os alunos iniciam obrigatoriamente a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no 3º ciclo do ensino básico, tendo ainda a opção de aprender uma terceira língua no ensino secundário. Como em qualquer outra área de conhecimento, a organização do processo educativo orienta-se de acordo com as teorias de aprendizagem e as concepções pedagógicas adotadas e, neste caso específico, também por uma teoria da língua e de aprendizagem da língua.

No caso do nosso estudo importa, antes de mais, clarificar o que se entende por aprender uma língua e quais os pressupostos conceptuais que estão, hoje, na base dos modelos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Definidas as abordagens adotadas, no ensino das línguas em geral e no nosso país em concreto, discutimos as implicações para o contexto de sala de aula, nomeadamente no que diz respeito às dinâmicas a implementar para que os alunos possam desenvolver adequadamente as suas competências comunicativas.

1.2.1. Dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa

Traçar uma linha temporal que reflita de forma precisa as metodologias, os métodos ou as abordagens que orientaram o ensino das línguas estrangeiras ao longo da história não é tarefa simples. Apesar de haver algum consenso na determinação dos métodos que mais influenciaram essas práticas, alguns autores optam por falar em períodos e não métodos. Com vista a propor uma leitura alternativa às abordagens adotadas ao longo dos últimos 250 anos , Howatt e Smith (2014) propõem uma organização dos métodos que mais influenciaram o ensino de línguas estrangeiras em quatro períodos. O primeiro, o Período Clássico, situa-se entre 1750 e 1880 e tinha como principal preocupação imitar o ensino das línguas clássicas. Segue-se, de acordo com os autores, o Período Reformista que, entre 1880 e 1920, orientava o ensino de línguas tendo como foco maior ensinar a língua falada. Entre 1920 e 1970 decorre o Período Científico, assim nomeado por emergirem métodos com origem em novo conhecimento sobre o ensino e a

aprendizagem. Por último, desde 1970 até aos dias de hoje, decorre o Período Comunicativo, no qual o ensino de línguas visa essencialmente permitir a comunicação na vida real.

Recuamos agora um pouco para, após termos esta visão panorâmica das metodologias associadas ao ensino das línguas, nos debruçarmos sobre os métodos que mais marcaram esta área. Começamos então pelo já referido período clássico. Numa época em que se tinha uma perceção estruturalista da língua, ou seja, a língua era entendida essencialmente como um sistema linguístico, o Método de Gramática e Tradução dominava o ensino das línguas estrangeiras. Entre meados do século XIX e meados do século XX, aplicou-se ao ensino das línguas estrangeiras a metodologia da educação clássica em Latim e Grego (Lowe, 2003; Morgan & Neil, 2001).

Este método, também chamado de Método Tradicional (Stern, 1983), partia de uma visão da língua enquanto um sistema de regras, regras essas que eram depois usadas para construir frases e textos. O objetivo do ensino era transmitir o conhecimento necessário para que os alunos pudessem aceder à literatura e à cultura, pelo que se treinavam apenas as capacidades de leitura e escrita (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Era esperado dos alunos que aprendessem as regras da gramática da língua e as aplicassem, assim como que adquirissem mecanismos de construção de palavras e listas de vocabulário. Os exercícios típicos deste método consistiam na tradução de frases e pequenos textos em língua estrangeira para a língua materna, memorização de palavras, redação de pequenos textos e ditados (Morgan & Neil, 2001).

No final do século XIX, início do século XX, alguns linguistas e especialistas no ensino das línguas sentiram a necessidade de melhorar o ensino das línguas modernas. Este grupo de investigadores, nomeados por alguns autores como os reformistas (Richards & Rodgers, 2001; Stern, 1983), acreditavam que o método tradicional não era adequado a uma boa aprendizagem de línguas, pelo que era necessário uma mudança radical nos processos de ensino. O resultado destas iniciativas deu origem ao Método Direto, que apesar de nunca ter sido completamente implementado na maioria dos sistemas de ensino europeus, marcou uma nova fase do ensino das línguas. Segundo Stern (1983), este método caracterizou-se essencialmente pela defesa da utilização da língua estrangeira como meio de instrução e comunicação na sala de aula, evitando o uso da língua materna e as técnicas de tradução.

Richards e Rodgers (2001) consideram que apesar do sucesso obtido em muitas escolas de línguas, os princípios que regiam o Método Direto dificultavam a sua aplicação nas salas de

aulas. De acordo com os autores, a falha deste método deveu-se, por um lado, à comparação equívoca entre os processos de aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, e por outro, à elevada fluência em língua estrangeira que era necessária aos professores, uma vez que não podiam recorrer à língua materna. Ainda que não tenha havido grande consenso na importância do Método Direto, em parte devido à falta de ancoragem em teorias da língua e da aprendizagem (Morgan & Neil, 2001; Richards & Rodgers, 2001), Stern (1983) considera que “o método direto pode ser legitimamente entendido como o antecessor das técnicas de ‘imersão’ atuais” (p. 460).

Entre a década de 1950 e 1960, com o desenvolvimento dos meios tecnológicos e com as inovações no campo da psicologia, surgem os Métodos Audiolingual e Audiovisual. Conjugando os estudos de comportamento humano behaviorista e a perspectiva estruturalista da linguística, os seguidores destes métodos defendiam que a aprendizagem de uma língua se deveria basear na modificação de comportamentos através do fornecimento de estímulos (Lowe, 2003; Stern, 1983). De referir ainda que, o Método Situacional, que teve maior destaque na Europa e menor nos EUA, decorre de princípios teóricos semelhantes, ainda tenha assumido na prática técnicas e procedimentos distintos.

Nesta fase, considerava-se que a utilização da língua materna era um impedimento à aprendizagem da língua estrangeira, pelo que se evitava recorrer à primeira. Assim, ao aluno era pedido que reproduzisse estruturas que lhe eram transmitidas pelo professor, para que pudesse mais tarde criar ele próprio novas estruturas (Morgan & Neil, 2001). De entre os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem destacavam-se as gravações de diálogos entre falantes nativos, que forneciam aos alunos modelos que deveriam repetir. As atividades utilizadas em sala de aula consistiam essencialmente em jogos de repetição para memorizar estruturas, reprodução de diálogos memorizados, exercícios de pergunta e resposta para praticar estruturas e construção de frases a partir de palavras dadas (Larsen-Freeman, 2000).

Apesar do enorme sucesso dos Métodos Audiolingual e Audiovisual, e da sua longa permanência nos processos de ensino das línguas, os resultados obtidos começaram a ser considerados insuficientes (Morgan & Neil, 2001). Uma das razões apontadas era que, sendo os exemplos fornecidos em aula artificiais e limitados a processos de repetição, os alunos não conseguiam depois usar a língua em contexto real. Todavia, apesar da queda deste método, Stern (1983) destaca algumas das suas grandes contribuições para o campo do ensino das línguas, a saber, a

relação linguística - psicologia e a criação de técnicas variadas para a prática de aspetos específicos da língua.

Na década de 1960, Noam Chomsky inova no campo da linguística apresentando uma visão cognitiva da língua. O linguista norte-americano opõe-se fortemente a uma visão estruturalista da língua e recusa os fundamentos behavioristas até então utilizados para explicar a sua aprendizagem (Grenfell & Harris, 1999; Richards & Rodgers, 2001). Segundo Chomsky, a aprendizagem de uma língua decorre de uma capacidade inata de produzir novas frases a partir do conhecimento subjacente das regras abstratas de uma língua (Richards & Rodgers, 2001). A linguística de Chomsky, baseada na defesa de uma gramática generativa e transformacional, era de tal forma completa e inovadora que mudou o modo de encarar o processo de aquisição de uma língua (Grenfell & Harris, 1999).

Na base da aceção chomskiana de língua encontram-se dois conceitos fundamentais: *competence* e *performance* (Byram, 2004). Por *competence* (competência linguística) entende-se o conhecimento que o falante nativo tem da língua, nomeadamente o saber inato, e por vezes inconsciente, das regras para construir enunciados corretos. Por outro lado, *performance* (desempenho linguístico) refere-se ao uso da língua em situações concretas, abrangendo todas as variações que cada indivíduo introduz no ato da fala.

Assim, surge um primeiro conceito de competência em línguas. Este assumia um carácter essencialmente cognitivista, dando especial ênfase ao processo interno de aquisição e desenvolvimento da língua. Ainda que tendo como preocupação central o falante / ouvinte ideal (Grenfell & Harris, 1999) e não tendo dirigido a sua teoria à aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente de sala de aula (Peralta, 2005), Chomsky, com a dicotomia *competence* e *performance*, serviu de ponto de partida para o que hoje entendemos como a abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem da língua.

Na sequência da linguística chomskiana, surgiram vários estudos que punham em causa o conceito de competência advogado por Chomsky, nomeadamente pela falta de uma preocupação com a função social da língua. Dell Hymes foi o primeiro a contrariar a definição de Chomsky, incorporando uma dimensão social ao conceito. Analisando o conceito de competência de Chomsky, que é meramente linguístico, propõe que este seja ampliado para englobar também elementos psicológicos, sociais e culturais que considera condicionarem igualmente o uso da língua (Grenfell & Harris, 1999).

Para Hymes (1972) não era suficiente que uma pessoa soubesse e usasse a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua. Era igualmente necessário que, juntamente com isso, o falante da língua soubesse usar as regras do discurso da comunidade na qual se encontrava. Segundo o sociolinguista, o falante aprende a construir enunciados corretos, em termos gramaticais, e aprende também a usar a língua de acordo com a situação em que se encontra. Hymes (1972) considera que saber “quando falar, quando não falar, e o que falar, com quem, quando, onde e de que modo” (p. 277) é uma parte fundamental da competência. Neste sentido, introduz o termo *competência comunicativa*, que divide em conhecimento gramatical, i.e. competência linguística, e em capacidade para usar a língua num determinado contexto, i.e. competência comunicativa.

Segundo Peralta (2005), os conceitos emergentes da sociolinguística, nomeadamente competência comunicativa, funções da linguagem e atos de fala, passaram a dominar as discussões da área da linguística e da didática das línguas. É neste contexto que surge a *abordagem comunicativa*, que representa “um novo paradigma no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras” (Peralta, 2005, p. 135).

A partir da definição de Hymes, vários autores tentaram aperfeiçoar o conceito de competência comunicativa, mantendo a ênfase na comunicação, mas propondo diferentes componentes ou dando uma importância diferente a cada uma dessas componentes. Savignon (1991) acentua o fator interação e defende a competência comunicativa como um constructo dinâmico que só pode ser observado através do desempenho de duas ou mais pessoas durante o próprio processo de comunicação. De acordo com a autora, a competência comunicativa refere-se à capacidade de interagir com outros falantes, criando significados através da negociação.

Halliday, revelando especial preocupação com o contexto da situação de comunicação, introduz a noção de funções da linguagem que irá influenciar fortemente o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Foley & Thompson, 2003; Richards & Rodgers, 2001). Também Bachman (1990, citado em Brown, 2007) refere a importância da capacidade de manipular as funções da língua, ou seja, de conseguirmos usar as formas linguísticas para alcançar determinados objetivos. A esta competência o autor chamou de “competência ilocutória”, i.e. do domínio dos atos de fala, que em conjunto com a competência sociolinguística, formam a competência pragmática, uma das componentes da competência comunicativa. Brown (2007) define funções como as finalidades que queremos atingir através do uso da língua – pedir informações, responder, cumprimentar, etc. De acordo com o autor, “a comunicação não é

apenas um evento, algo que acontece; é funcional, intencional e concebida para causar algum efeito no ambiente dos ouvintes / falantes” (Brown, 2007, p. 223).

Canale e Swain (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980), que representam uns dos mais influentes autores na análise da competência comunicativa, apresentam um quadro de análise composto por quatro componentes essenciais: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Segundo os autores, a componente gramatical diz respeito ao conhecimento do sistema linguístico, nomeadamente o léxico, as regras de morfologia, sintaxe e semântica, e a fonologia (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980). A componente sociolinguística prende-se com a adequação do uso da língua ao contexto sociocultural, tendo em conta fatores como as características dos interlocutores, a situação em que se encontram e as normas de interação. Por componente discursiva os autores entendem a combinação adequada de formas gramaticais e funções da linguagem, que permitam a coesão e coerência do discurso. A componente estratégica é descrita como a capacidade de lidar com eventuais problemas de comunicação, recorrendo a estratégias verbais e não verbais de compensação.

Ainda que com diferentes focos, qualquer uma das abordagens acima referidas dá ênfase ao aspeto funcional e pragmático da língua. Ellis (1994), na sua análise sobre a aquisição de uma segunda língua, esclarece que para haver comunicação é necessário dois tipos de conhecimento – o linguístico e o pragmático. Segundo o autor, a competência comunicativa implica que os falantes/ouvintes possuam “conhecimento sobre o que constitui um comportamento linguístico efetivo e também sobre o que constitui comportamento linguístico efetivo face a determinados objetivos comunicativos” (Ellis, 1994, p. 696). Brown (2007) exprime a mesma preocupação de forma diferente, afirmando que os aprendentes de uma segunda língua precisam de compreender a finalidade da comunicação, sendo para tal necessário que desenvolvam consciência sobre a finalidade do ato comunicativo e de como podem alcançá-lo recorrendo a formas linguísticas.

Nesta dinâmica entre forma e função encontramos um dos pontos chave da abordagem comunicativa ao ensino das línguas. Todavia, alguns autores alertam para o facto da relação função – forma não ser linear. Littlewood (1981) reforça a ideia de que a consciência do significado social das formas da língua é fundamental, defendendo uma estreita relação entre a visão funcional e a visão estrutural da língua. De acordo com o autor, é importante não esquecer que uma forma linguística pode exprimir diferentes funções e uma função comunicativa pode ser expressa por várias formas.

Segundo Richards (2006), a competência comunicativa consiste na capacidade de usar a língua para uma comunicação efetiva, sendo que tal implica conhecer e usar de forma integrada diferentes aspectos da língua. Poder-se-á então considerar que ter competência comunicativa significa que o falante / ouvinte é capaz de:

- usar a língua para um conjunto variado de finalidades e funções,
- adequar o uso da língua às especificidades do contexto e dos participantes,
- produzir e compreender diferentes tipos de textos, escritos e orais,
- manter a comunicação apesar das suas limitações no conhecimento da língua.

É precisamente o desenvolvimento dessa competência que deve ser a finalidade do ensino e da aprendizagem de qualquer língua. Ainda que a abordagem comunicativa no ensino das línguas seja por vezes particularizada em diferentes tipos ou considerada como um conjunto de abordagens com enfoques distintos que mantêm a tônica na comunicação (Peralta, 2005), o *Communicative Language Teaching* (CLT) é hoje a perspectiva dominante no ensino das línguas.

Richards e Rodgers (2001) defendem que, não se tratando de um método, o CLT corresponde a um conjunto de princípios que refletem a visão comunicativa da língua e as respectivas implicações para o processo de ensino e de aprendizagem, a saber:

- os alunos aprendem uma língua usando-a para comunicar,
- a comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala de aula,
- a fluência é uma dimensão importante da comunicação,
- a comunicação implica a integração de várias competências de língua,
- a aprendizagem é um processo de construção criativa, que envolve experimentação e erro.

A comunicação, na língua materna e em línguas estrangeiras, é hoje uma das competências fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos, como se verifica pela sua presença na lista das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, proposta pelo Conselho Europeu (Comunidades Europeias, 2007). De acordo com o documento, a competência de comunicação em línguas estrangeiras consiste na

“capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um” (Comunidades Europeias, 2007, p. 5).

No campo específico da educação, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), atualmente o documento orientador para o ensino e a aprendizagem de línguas na Europa, mantém a comunicação como a finalidade última da aprendizagem e uso de qualquer língua. Adotando uma abordagem orientada para a ação, na qual entende o utilizador de uma língua como um agente social, o QECRL descreve o uso de uma língua como a utilização que as pessoas fazem das

“competências [gerais e comunicativas] à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Seguindo a abordagem comunicativa, o QECRL descreve, de forma abrangente, o que é preciso aprender para usar uma língua com fins comunicativos. Clarifica, por isso, os conceitos de competência, competências gerais e competências comunicativas em língua. Competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem ao indivíduo realizar determinadas ações. As competências gerais são as competências necessárias para realizar qualquer atividade e incluem: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

Quanto às competências comunicativas em língua, o QECRL define-as como “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 29) e compreendem as componentes linguística, sociolinguística e pragmática. As competências linguísticas incluem os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, ou seja, as várias dimensões da língua enquanto sistema. As competências sociolinguísticas implicam uma adequação às condições socioculturais inerentes ao uso da

língua. Por último, as competências pragmáticas dizem respeito ao aspeto funcional da utilização da língua, assim como à coesão e coerência do discurso e da interação.

De acordo com o QECRL, o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar a aquisição de conhecimentos e de estratégias, bem como o desenvolvimento de capacidades e competências, que permitam aos aprendentes construir a sua competência comunicativa. É neste sentido que Brown (2007) enuncia quatro características fundamentais que devem constituir a base para um ambiente de aprendizagem regido pela abordagem comunicativa do ensino de línguas:

- os objetivos da aula visam o desenvolvimento de todas as componentes da competência comunicativa,
- as estratégias utilizadas têm que envolver os alunos em situações de uso pragmático, autêntico e funcional da língua,
- a fluência e a correção são princípios complementares, sendo que a sua importância pode variar consoante a situação de comunicação,
- numa aula comunicativa os alunos têm que usar a língua, produtiva e receptivamente, de forma não ensaiada.

Com a adoção generalizada da abordagem comunicativa à aprendizagem de línguas, verificou-se uma revolução no ensino das línguas estrangeiras, uma vez que se tornou necessário redefinir os objetivos do ensino e os métodos para os alcançar (Littlewood, 2011). A dinâmica da sala de aula de línguas estrangeiras sofreu nas últimas décadas grandes alterações, quer nos papéis de aluno e de professor, quer nas metodologias utilizadas. Como afirma Nunan (1999), “se o objetivo do ensino de línguas é ajudar os alunos a desenvolver competências para exprimir significados comunicativos, então isso refletir-se-á necessariamente nas tarefas e atividades de sala de aula” (p. 10).

1.2.2. Trabalhar a competência comunicativa na sala de aula

Como analisámos anteriormente, a abordagem adotada para o processo formal de ensino e aprendizagem de línguas parte de uma visão comunicativa da língua, englobando aspetos formais, sociais e pragmáticos. No principal referencial educativo nacional, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma das dez áreas de competências a desenvolver refere-se a ‘Linguagens e Textos’ e inclui competências associadas a uma proficiente utilização de “diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras),

à literatura, à música, às artes, às tecnologias” (D'Oliveira Martins et al., 2017, p. 21) entre outras. Nos descritores operativos dessas competências, torna-se evidente que o foco das aprendizagens a realizar neste domínio visam dotar os alunos de competências de comunicação, de partilha de significados e de construção de conhecimento.

Ainda que o referido documento não aborde específica e explicitamente as línguas estrangeiras e as suas finalidades, o normativo que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário indica como uma das prioridades a ter em conta no desenvolvimento do planeamento curricular “a promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Artigo 19.º, Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho). Também nos vários programas curriculares de línguas estrangeiras, nomeadamente os de inglês, verificamos que o paradigma comunicativo é assumido como o quadro de referência para decisões metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, privilegiando estratégias que visem o desenvolvimento integrado de competências comunicativas e socioculturais (DEB, 1997; A. A. Moreira, Roberto, Howcroft, & Almeida, 2001).

A finalidade do ensino de línguas estrangeiras é, então, criar condições para que o aprendente possa desenvolver a sua competência comunicativa. Partindo deste mesmo pressuposto, Hall (2001) afirma que a necessidade de comunicar tem que estar no centro de qualquer processo de aprendizagem, pelo que é fundamental criar situações em que o aluno tenha que comunicar na língua alvo. De acordo com o autor, para que ocorra comunicação real são necessárias três condições: ter alguma coisa que se queira comunicar, ter alguém com quem comunicar e ter interesse no resultado dessa comunicação.

A ideia de interação, que está aqui subentendida nas palavras de Hall (2001), é explorada por Breen e Candlin (2001) que defendem que o processo de aprendizagem no contexto formal de ensino deve ser visto como uma interação entre alunos, professores, textos e atividades. Neste sentido, a sala de aula assume-se como um recurso no ensino das línguas, uma vez que é por si só um ambiente social com características e dinâmicas próprias, mas é também o ponto de encontro de todos os outros recursos – aprendentes, professores e textos (Breen & Candlin, 2001).

Outro aspeto que emerge das condições necessárias para ocorrer comunicação real é a criação de situações de comunicação, que no contexto de sala de aula podemos entender como tarefas comunicativas (D. R. Hall, 2001). As tarefas, enquanto polo organizador dos processos didáticos no ensino das línguas, têm assumido um papel de destaque nas questões relacionadas com a

implementação de currículos comunicativos (Brown, 2007; Nunan, 1991; Richards & Rodgers, 2001). Isto prende-se com o facto de ao terem que realizar tarefas, os alunos assumem um papel ativo no processo de aprendizagem e mobilizam diferentes capacidades e competências, gerais e comunicativas.

Também o QECRL, que segue uma abordagem orientada para a ação, entende as tarefas como um dos pontos centrais do processo de aprendizagem. O referencial dá uma definição geral e não pedagógica para o termo, considerando que por tarefa se pode entender qualquer ação desde que tenha “uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (Conselho da Europa, 2001, p. 30). Todavia, à semelhança de outros autores (Nunan, 1989), faz a distinção entre tarefas ‘autênticas’ e tarefas ‘pedagógicas’, sendo que as últimas se referem a tarefas criadas para contextos de aprendizagem e que permitem trabalhar diferentes competências comunicativas, variando em termos de especificidade e complexidade.

Nunan (2006), um dos autores que mais atenção tem dado ao ensino e à aprendizagem de línguas baseados em tarefas, define tarefas pedagógicas como

“um trabalho de sala de aula que envolve os alunos em processos de compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, estando os alunos concentrados na mobilização do seu conhecimento gramatical para exprimir significado, e cuja intenção é transmitir significado e não manipular formas” (p. 17).

Assim, as tarefas pedagógicas comunicativas distinguem-se dos tradicionais exercícios de prática de vocabulário ou gramática, geralmente descontextualizados, porque envolvem ativamente os alunos em comunicação real e “são relevantes (...), são exigentes mas realizáveis (...) e apresentam resultados identificáveis” (Conselho da Europa, 2001, p. 218). Para implementar tarefas é necessário identificar domínios e temas comunicativos nos quais essas mesmas tarefas se enquadram, bem como selecionar atividades linguísticas, estratégias e recursos que permitam ao aluno realizar a tarefa e aprender.

Uma tarefa de sala de aula de línguas visa sempre o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que esta se manifesta em desempenho comunicativo sob a forma de falar, ouvir, ler e escrever. Uma vez que a competência é algo interno do indivíduo, estas quatro competências chave podem ser entendidas como a ponte entre a competência comunicativa

subjacente e o desempenho comunicativo observável (Breen & Candlin, 2001). Esta mesma ideia é expressa no QECRL sob o nome de atividades linguísticas, como podemos concluir ao ler que “a competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interação ou a mediação” (Conselho da Europa, 2001, p. 35).

De acordo com o QECRL, as atividades linguísticas nas quais os alunos terão que se envolver para poderem realizar tarefas comunicativas podem ser de natureza recetiva, produtiva ou interativa, e ainda assumir a forma escrita ou oral. Isto resulta num conjunto seis competências fundamentais:

- compreensão oral (ouvir) – receber e processar uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores;
- compreensão escrita (leitura)- receber e processar como informação (input) textos escritos produzidos por um ou mais escritores;
- interação oral – receber e produzir alternadamente textos orais, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional;
- interação escrita – receber e produzir alternadamente textos escritos, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional;
- produção oral (falar) - produzir um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes;
- produção escrita (escrever) - produzir um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores;

Ainda que as competências de compreensão e de produção orais e escritas possam ser trabalhadas e usadas individualmente, estão sempre interligadas pois cada uma delas depende em grande parte do desenvolvimento adequado das outras (Breen & Candlin, 2001). Como tal, é importante proporcionar atividades diversificadas que permitam o desenvolvimento de todas elas. Atividades essas que são ilimitadas, uma vez que o fundamental, de acordo com a abordagem comunicativa, é que “permitam que os alunos atinjam os objetivos comunicativos do currículo, os envolvam em comunicação e exijam o uso de processos comunicativos para a partilha de informação, negociação de significado e interação” (Richards & Rodgers, 2001, p. 165).

A apologia das tarefas comunicativas e das atividades linguísticas como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas não rejeita a necessidade de atenção aos aspetos

formais da língua. Stern (1983) afirma que o ensino de línguas deve abordar a aprendizagem de línguas de forma objetiva e analítica, através do estudo e da prática de aspetos estruturais, funcionais e socioculturais, sem esquecer a necessidade de viver a língua enquanto uma experiência pessoal, ou seja, proporcionando situações de uso da língua para comunicação. Com uma postura semelhante, Littlewood (2011) defende a complementaridade de duas dimensões importantes no processo de aprendizagem de línguas: a analítica, i.e. o estudo formal da língua, e a experiencial, i.e. o uso da língua em situações de comunicação. Como podemos verificar na figura que se segue, cada uma das dimensões promove aspetos diferentes na aprendizagem da língua, que no seu todo apoiam o desenvolvimento da competência comunicativa.

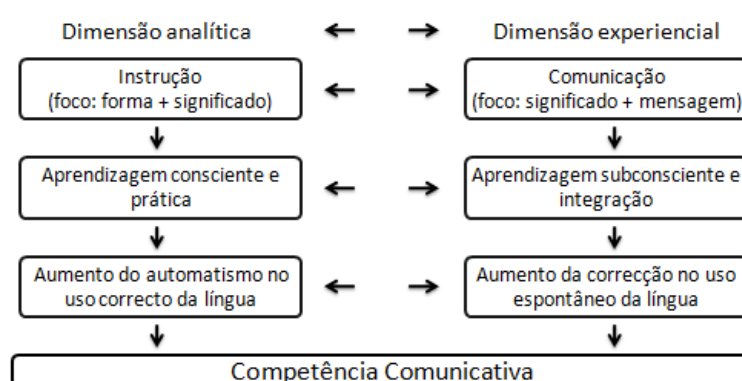


FIGURA 3 - Dimensões da aprendizagem no CLT (Littlewood, 2001)

Ainda que a abordagem comunicativa implique o desenvolvimento de competências linguísticas, i.e. conhecimento e uso adequado de recursos formais para elaborar e formular mensagens corretas e significativas, não há um consenso sobre quando ou como esse trabalho deve ser feito. Littlewood (1981) propõe a hierarquia entre atividades pré-comunicativas e comunicativas. De acordo com o autor deverá começar-se pelas primeiras, que incluem atividades estruturais e atividades quási-comunicativas, e só depois passar para as atividades comunicativas. Nestas, surgirão primeiro as atividades de comunicação funcional e só depois as atividades de interação social. A visão de Littlewood (1981) encontra algumas semelhanças com as propostas metodológicas que encontramos nos programas de Inglês dos 2º e 3º ciclo do ensino básico. Em ambos os documentos verificamos que as atividades a implementar na sala de aula se dividem em quatro tipos:

“Atividades de aprendizagem da língua - através da prática orientada e controlada têm como objetivo desenvolver competências linguísticas específicas nas áreas de gramática, fonologia, léxico e semântica.

Actividades pré-comunicativas – controladas e orientadas têm como objetivo preparar, estruturar, desenvolver e simular a comunicação.

Actividades comunicativas – recorrem a competências linguísticas, estratégicas, pessoais, interpessoais e conhecimento dos conteúdos temático.

Actividades instrumentais e de gestão – competências relacionadas com o uso de diferentes meios de comunicação, organização e autoavaliação” (DEB, 1997, p. 63).

Apesar desta distinção, não há, no entanto, qualquer referência ao momento em que cada atividade deve ocorrer ou à sua hierarquia em termos de concretização de uma tarefa. Savignon (2002) também reconhece a importância do estudo e do treino das estruturas da língua, mas defende que essas atividades devem acontecer não como preparação para a comunicação, mas sim como parte integrante das tarefas comunicativas. De acordo com a autora “a gramática é importante; e os alunos tendem a concentrar-se mais na gramática quando se relaciona com as suas necessidades e experiências comunicativas” (Savignon, 2002, p. 7).

Quando olhamos para os restantes referenciais nacionais para o ensino do inglês, verificamos que não existe essa forma de discriminar tipos de atividades. No caso do programa do ensino secundário faz-se a distinção entre estratégias, tarefas e atividades, sendo que estas são definidas como uma utilização comunicativa da linguagem, orientada para a execução de tarefas e contextualizada em domínio específicos (A. A. Moreira et al., 2001). Quanto aos restantes documentos orientadores, as Metas Curriculares são omissas no que concerne orientações metodológicas e as Aprendizagens Essenciais apresentam várias propostas de ações estratégicas de ensino, sem, contudo, as integrarem numa tipologia.

Também o QECRL, que subjaz os normativos nacionais, apresenta alguma indefinição relativamente às opções metodológicas a adotar. Apela-se a uma abordagem por tarefas comunicativas e deixa-se ao critério dos intervenientes (escolas e professores) a definição dos procedimentos mais específicos. Esta posição é justificada pela multiplicidade de realidades em que o ensino e a aprendizagem ocorre, levando o Conselho da Europa a considerar que

“os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social” (Conselho da Europa, 2001, pp. 199-200).

Ainda assim, são feitas algumas considerações sobre os papéis de professores e alunos, bem como sobre os materiais. Quanto aos primeiros, o QECRL aponta algumas questões que devem ser ponderadas relativamente ao papel de professores e alunos na organização, na gestão e na condução do processo de ensino e aprendizagem: Como é esperado que os alunos trabalhem? Em colaboração com o professor e com os colegas? De que forma? E que funções deve ter o professor durante os diferentes tipos de trabalho em aula? Ajudar e supervisionar? Ou apenas controlar a ordem?

Por definição a abordagem comunicativa colocam o aluno no centro do processo de ensino (Byram, 2004), uma vez que a finalidade é que o aluno se envolva em situações de comunicação para poder desenvolver a sua competência comunicativa na língua alvo. Segundo Nunan (1999), a educação centrada no aluno significa que as decisões dos professores relativamente ao processo de aprendizagem - o quê, o como e o quando - são tomadas por referência aos alunos, às suas necessidades e características. Paralelamente, o autor destaca o papel do professor nesta abordagem, pois quando os alunos não estão preparados para fazer escolhas relativamente à sua aprendizagem, compete ao professor guiá-los não só ao longo do processo, como também apoiá-los no desenvolvimento das suas competências de aprendizagem (saber-aprender).

Breen e Candlin (2001) defendem que num currículo comunicativo o professor assume dois papéis principais: “facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes na sala de aula e entre estes e as várias atividades e textos (...) [e] agir como um participante interdependente dentro dos grupos de ensino-aprendizagem” (p.17). Segundo os autores, o professor desempenha ainda papéis secundários, nomeadamente o de organizador dos recursos, o de guia dos procedimentos e atividades de sala de aula e o de observador participante. Resumindo, enquanto elemento do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve fazer uso das suas capacidades e competências para monitorizar o percurso dos alunos, apoiando-os e reorientando-os sempre que considere necessário.

Já quanto aos alunos, os autores afirmam que “o papel do aluno como negociador – entre si próprio, o processo de aprendizagem e o objeto da aprendizagem – emerge de e interage com o papel de negociador conjunto dentro do grupo” (Breen & Candlin, 2001, p. 19). A interação assume um lugar de destaque, uma vez que é num processo cooperativo de interpretação, negociação e expressão de significados que o aluno desenvolve as suas competências e contribui para o desenvolvimento das competências dos outros alunos. Nunan e Lamb (2001)

acrescentam ainda que os alunos devem estar envolvidos em todos os momentos do processo de ensino - planificação, implementação e avaliação. Os autores esclarecem que o papel ativo do aluno nessas diferentes fases varia consoante as capacidades que estes têm de analisar as suas próprias necessidades. Desenvolver essas capacidades é também uma meta do ensino centrado no aluno, na medida em que é fundamental que eles aprendam, de forma progressiva, a tomar decisões sobre o seu percurso de aprendizagem.

Outra componente que importante referir no desenvolvimento da competência comunicativa na sala de aula é a seleção dos materiais utilizados. Richards e Rodgers (2001) referem a influência que os materiais têm na qualidade da interação na sala de aula e, consequentemente, no uso que os alunos fazem da língua. Os autores classificam os materiais usados em três tipos, a saber, (a) baseados em textos, como por exemplo manuais, (b) baseados em tarefas, como jogos, simulações e outras atividades que apelam à interação entre alunos, e (c) materiais autênticos, i.e. *realia*, como jornais, sinais, mapas. Apesar da distinção feita pelos autores, Nunan (1999) esclarece que as abordagens mais contemporâneas ao ensino das línguas integram diferentes tipos de materiais, muitas vezes através da inclusão de textos autênticos em manuais orientados por uma metodologia baseada em tarefas. O autor acrescenta ainda que “a incorporação de elementos autênticos dá vida ao conteúdo e ajuda os alunos a estabelecerem conexões entre o mundo da sala de aula e o mundo fora dela” (p.81).

O QECRL aborda também a questão da autenticidade dos textos, mas sem determinar quais devem ser selecionados e usados. Sob a forma de perguntas, sugere-se que o professor reflita sobre a pertinência e adequação de utilizar textos autênticos, ou seja, produzidos para fins comunicativos, ou textos concebidos para serem usados como material para o ensino da língua. Acima de tudo considera-se importante que os professores tenham presente “os princípios segundo os quais os textos são selecionados, adaptados ou produzidos, organizados e apresentados” (Conselho da Europa, 2001, p. 205). No contexto nacional, essas preocupações estão refletidas nas Aprendizagens Essenciais dos vários anos de escolaridade, quer no campo relativo aos conhecimentos, capacidades e atitudes, quer nas ações estratégicas de ensino, que frequentemente fazem referência a fontes autênticas como postais, *posts*, emails, artigos, questionários, etc. No caso do programa do ensino secundário, podemos mesmo ler que um dos princípios a adotar aquando da exploração dos domínios enunciados é procurar garantir a “autenticidade e actualidade dos materiais, textos, assuntos e situações” (A. A. Moreira et al., 2001, p. 24).

Hall (2001) dá particular atenção a este aspeto, pois considera que os materiais influenciam em grande parte a criação de situações de comunicação mais ou menos reais. Todavia, o autor esclarece que a autenticidade não está apenas nos materiais em si, mas também no manter-se fiel às suas finalidades. Segundo ele, é frequente que a utilização de textos autênticos, elaborados para um determinado contexto mas desfasados dos interesses e das necessidades dos alunos, “se torne apenas um exercício, não envolvendo uma necessidade autêntica de ler (...); não é nada mais do que ler um texto com a finalidade de ser testado sobre ele” (D. R. Hall, 2001, p. 231). O autor reforça assim a importância da necessidade de comunicar que os alunos precisam de sentir aquando do trabalho com qualquer material.

A seleção de materiais para a sala de aula, bem como as estratégias e as dinâmicas a implementar, não são determinadas à priori por um método associado à abordagem comunicativa. Como referimos anteriormente, desde que a finalidade seja o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, as formas de o fazer são numerosas. Todavia, Nunan e Lamb (2001), ao compararem o processo tradicional do ensino de línguas com a abordagem comunicativa, sumariam as principais características de um processo de ensino e aprendizagem orientado pela visão comunicativa da língua:

- *Objetivos*: devem refletir as necessidades dos alunos; incluem necessariamente competências funcionais e objetivos linguísticos.
- *Programas*: devem incluir estruturas, funções, noções, temas e tarefas; a ordem será determinada em função das necessidades dos alunos.
- *Atividades*: devem envolver os alunos em comunicação; implicam processos de partilha de informação, negociação de significado e interação.
- *O aluno*: deve ter um papel ativo, de negociador, de alguém que interage, de alguém que dá e que recebe.
- *O professor*: deve assumir o papel de facilitador do processo de comunicação, analista de necessidades, orientador e gestor de processos.
- *Os materiais*: têm função principal de promover o uso comunicativo da língua; baseados em tarefas, materiais autênticos.

Estes pressupostos genéricos devem estar presentes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de qualquer língua, hoje aceite unanimemente como um processo social de comunicação e interação (Brown, 2007; Foley & Thompson, 2003; Littlewood, 2011; Richards, 2006). Neste sentido, o que os decisores no campo da educação e os professores podem e

devem fazer para que os alunos aprendam uma língua estrangeira é garantir que as escolhas feitas visam proporcionar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam conhecer e vivenciar a língua enquanto comunicação.

1.3. O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Num mundo em constante mudança, caracterizado pela importância da informação, da comunicação e do conhecimento e no qual as tecnologias desempenham um papel fundamental, aos professores são colocados novos desafios que implicam uma atualização contínua das suas competências profissionais, quer técnicas, quer pedagógicas. No caso da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, apela-se constantemente a que os professores utilizem os recursos tecnológicos com que se têm equipado as escolas, acreditando que tal promove melhorias nas aprendizagens.

Dada a importância da palavra competência, quer no discurso educativo, quer no seio da nossa investigação, começamos por examinar o conceito. Após uma breve resenha histórica, apresentamos diferentes aceções do mesmo e procuramos analisar o sentido que assume nos normativos nacionais e europeus que regem as atuais práticas educativas e que, consequentemente, adotamos neste trabalho.

Clarificado o conceito, debruçamo-nos sobre os diferentes domínios da competência docente. Num primeiro momento identificamos os quadros teóricos que têm influenciado a formação e o desempenho dos professores, para melhor compreendermos quais os domínios do saber que caracterizam um profissional do ensino. A partir daqui podemos então discutir o que estamos em crer ser uma nova dimensão da competência docente – a utilização pedagógica das tecnologias. E porque centramos esta investigação no ensino de inglês, não podemos deixar de refletir sobre os elementos que constituem o perfil do professor de línguas estrangeiras no contexto atual.

1.3.1. O conceito de competência em educação

Expressões como "currículo por competências", "competências gerais" ou "avaliação de competências" surgem hoje com frequência no discurso relacionado com o ensino e a aprendizagem. Ainda que a utilização do termo competência no campo da educação não seja recente, foi nos anos 90 do século XX que a palavra voltou a ganhar ênfase (Esteves, 2009). A nível nacional a problemática da competência em educação ganhou um lugar de destaque com

a Reforma Curricular de 2001, altura em que surge o currículo nacional por competências, que foi posteriormente revogado. No entanto, o recente “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho 6478/2017), que se constituiu como o documento de referência para o sistema educativo, organiza-se precisamente de acordo com áreas de competências.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa competência é "qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções; aptidão" (Infopédia). Definição simples e clara, que à partida será suficiente para esclarecer qualquer uso quotidiano da palavra. No entanto, o mesmo não acontece aquando da utilização da palavra no campo da educação. Exatamente ao que nos referimos quando falamos de competência em educação?

A lista de autores que se tem dedicado a este tema é extensa, as abordagens ao conceito diferem de autor para autor e parece não existir um consenso na comunidade científica de educação relativamente ao que se entende por competência (Guthrie, 2009; Klieme, Hartig, & Rauch, 2008; Weinert, 1999; Westera, 2001). Segundo Perrenoud (2001a) o termo competência não é exclusivo da educação e em cada área da sociedade assume uma aceção diferente, sendo que na área da educação não há um conceito consensual. Isto não significa, no entanto, que o conceito tenha menor importância. Significa sim, que é necessário clarificar o termo para garantir que a sua utilização no discurso é clara e coerente. É precisamente com a intenção de esclarecer o conceito de competência por nós utilizado neste trabalho que fazemos uma pequena revisão da literatura sobre o tema.

Ainda que alguns autores apresentem uma resenha de diferentes abordagens ao conceito de competência, não existe uma categorização única ou consensual para essas abordagens. Weinert (1999), ao debruçar-se sobre o conceito de competência e a suas diferentes utilizações no campo da educação, afirma que o conceito de competência tem sido definido e interpretado de nove formas diferentes. Entre outras refere competência enquanto uma capacidade cognitiva geral, capacidades cognitivas específicas, uma competência de ação, competências-chave e meta competências. Klieme et al (2008) abordam as questões da avaliação de competências contextualizando o conceito em três abordagens diferentes: a generativa com origem em Chomsky, a normativa decorrente do conceito alemão de *Bildung* e a pragmática-funcional iniciada por McClelland. Por outro lado, Bowden (1997) ao analisar a problemática do ensino baseado em competências, distingue entre abordagens genéricas, behavioristas, aditivas, integrativas e holísticas ao conceito. Peralta (2002a) e Esteves (2009) focam duas abordagens distintas que têm pautado a discussão do termo no campo da educação, competência no sentido analítico, de natureza behaviorista, e competência no sentido global, com um cariz holístico.

O termo competência surge no domínio jurídico-legal no séc. XV e ganhou expressão no campo científico da linguística com o trabalho de Chomsky no final dos anos 60 (Seabra, 2010), mas é na década de 1970 que a discussão em torno da questão do conceito de competência ganha maior destaque (Fleury & Fleury, 2001; Levy-Leboyer, 1996).

Num artigo intitulado “Testing for competence rather than intelligence”, McClelland (1973) inicia a polémica em torno do conceito de competência, ao afirmar que é a competência, e não a inteligência, que irá determinar o sucesso futuro dos alunos. O psicólogo norte-americano defendia que quer os resultados escolares, quer os resultados de testes de aptidão ou inteligência, eram insuficientes para prever o sucesso que os alunos iriam ter em termos de carreira ou vida quotidiana. Não desvalorizando de todo a importância que esses testes poderiam ter, McClelland (1973) afirma que a inteligência, as aptidões e as habilidades são necessárias para executar com êxito um trabalho. É na dinâmica entre estes atributos, que ocorre a nível interno do indivíduo, que surge a competência. Ainda que não proponha explicitamente uma definição do conceito de competência, a utilização que faz do termo remete para um conjunto de características que de algum modo determinam um desempenho de nível superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

O autor utiliza o termo competência (em inglês *competence*) para descrever um resultado bem sucedido, que é possível de ser segmentado num conjunto de habilidades e comportamentos (a que chama, em inglês, *competencies*) necessários à realização de determinada tarefa. Esta abordagem ao conceito, ainda que englobando diferentes atributos do indivíduo, revela uma visão behaviorista de competência que Peralta (2002a) expõe como a especificação das capacidades necessárias à realização de uma tarefa “traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, suscetíveis de evidenciar uma atuação competente” (p. 28).

Especificamente no campo da educação, Burke (1989), ao analisar os programas de ensino de professores baseados em competências que prevaleceram nas décadas de 70 e 80 do séc. XX nos EUA, define competência como o ser capaz de desempenhar determinadas funções de acordo com padrões estabelecidos em ambientes de trabalho reais. Para o autor, as competências descrevem o resultado esperado ao nível do desempenho de uma determinada função, assim como as capacidades e atitudes necessárias a esse desempenho. Por outro lado, Boyatzis (1982), considerado um dos marcos no debate norte americano sobre competências (Fleury & Fleury, 2001; Levy-Leboyer, 1996), define competência como um conjunto de

características dos indivíduos que resulta diretamente em eficiência ou desempenho de nível superior. Segundo o autor, essas características podem incluir motivações, habilidades, atitudes e conhecimentos. Nesta perspectiva, competência é entendida como a capacidade de demonstrar uma sequência de comportamentos que permitem alcançar determinados objetivos e ser aplicados a várias situações. Uma vez que o foco está nos comportamentos, que são observáveis e verificáveis, o autor propõe uma lista de competências gerais que retratam o perfil de um profissional competente.

Ainda que, com a proposta de competências genéricas de Boyatzis, se verifique uma diminuição do sentido analítico do conceito de competência (Esteves, 2009), a competência é aqui entendida como um conjunto de recursos que cada indivíduo tem e que são traduzíveis em desempenhos adequados a determinadas funções. Neste sentido, Fleury e Fleury (2001) afirmam que de acordo com uma abordagem em que as competências são definidas pelas tarefas a realizar em cargos ou posições nas organizações, acaba por se ter apenas “um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo” (p.185). Encontramos nos trabalhos sobre gestão das competências de Levy-Leboyer (1996) uma perspectiva semelhante do conceito. O autor define competência como um conjunto de comportamentos que alguns dominam melhor que outros, tornando-os eficazes numa determinada situação. Esclarece ainda que esses comportamentos são sempre observáveis e resultam da integração de habilidades, traços de personalidade e os conhecimentos.

Estas definições, ainda que distantes de uma aceção puramente behaviorista de competência, entendida por Bowden (1997) como um rol detalhado de funções e tarefas exigidas a um determinado cargo, representam uma visão atomística do conceito, i.e., as competências são padronizadas e prescritas através de um conjunto de comportamentos a observar (Peralta, 2002a). Seguindo a classificação de Bowden (1997), poderíamos enquadrar os conceitos acima apresentados numa abordagem integrativa de competência, que se distancia das puramente genéricas ou behavioristas por considerar as habilidades, as atitudes e os conhecimentos como algo inseparável do desempenho. Ainda de acordo com o autor, a abordagem mais recente corresponde à visão holística do conceito (Bowden, 1997). Esta abordagem distingue-se das outras por integrar a percepção do indivíduo sobre a sua função profissional, a sua capacidade para a exercer e os conhecimentos e atributos necessários para o fazer. Neste sentido, afirma que um dos elementos chave da competência é a forma como o indivíduo vê as situações específicas com que se depara no decorrer das suas funções. Será isso que determina os

conhecimentos e as habilidades, de entre todos o que o indivíduo tem, que serão selecionados para lidar com determinada situação.

O conceito de competência holística apresentado por Bowden (1997) aborda as principais questões do debate surgido nos anos 90 do século XX, principalmente na Europa, em torno das competências e qualificações profissionais (Esteves, 2009; Roldão, 2003; Seabra, 2010) e que rapidamente foi transposto para o campo da educação. Em Portugal, a reorganização curricular do ensino básico de 2001 é o ponto de partida para o debate sobre competências, assumindo o indivíduo, e não o resultado, como elemento central da competência. Citando Peralta (2002a), a aceção de competência que orienta o currículo “assenta na ideia da diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que a realiza” (p.28).

Uma das maiores influências na difusão e adaptação do conceito holístico de competência é Guy Le Boterf. Segundo o autor, a competência situa-se numa encruzilhada com três eixos: a pessoa, a sua formação e a sua experiência profissional (Le Boterf, 1994, 2001, 2003). A competência não é algo que preexista, mas sim algo que se realiza em ação. A competência é um saber agir responsável, que implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto particular. A noção de competência aparece assim associada a ações como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber envolver-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Le Boterf (1994) advoga uma noção de competência que: (a) não se seja apenas um saber fazer pontual mas a capacidade de gerir situações mais complexas, (b) integre a capacidade de fazer evoluir as competências já existentes, (c) responda à questão do que é agir com competência, tendo em conta que é preciso saber combinar e mobilizar os recursos na situação em si, (d) implique a compreensão da ação e não apenas a sua realização, e (e) seja possível de ser transposta para outros contextos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Perrenoud (2001b, 2001c) encaminha a discussão em torno das competências para o contexto escolar. Segundo o autor, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (saberes, habilidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Verificamos que, à semelhança do que é defendido por Le Boterf (1994), a mobilização dos recursos e a transferência da competência são elementos determinantes no conceito em causa.

Perrenoud (2001c) ao questionar-se sobre o porquê das competências na escola, afirma que esta abordagem ao ensino permite estabelecer ligações entre a cultura escolar e as práticas

sociais. Segundo o autor, muitas vezes os alunos assimilam corretamente os saberes escolares e desenvolvem habilidades várias, que posteriormente não conseguem utilizar de forma adequada à situação que enfrentam. Quando tal acontece, não houve a mobilização de recursos necessária para agir com competência, logo, é como se a competência não existisse. O autor destaca a ideia de que mobilizar não é apenas usar determinados recursos, uma vez que implica processos de adaptação, diferenciação, integração e combinação em diferentes situações. Refletindo sobre o papel que a escola deve ter neste campo, Perrenoud (2001b) esclarece que a mobilização precisa de ser treinada na escola, sendo fundamental haver tempo que permita aos alunos utilizar os conhecimentos adquiridos para tomarem decisões, resolverem problemas ou enfrentarem dilemas. Nas palavras do autor, “aprendemos a andar andando, a cantar cantando” (Perrenoud, 2001b, p. 30).

No sentido de clarificar o conceito de competência adotado nos normativos nacionais, e seguindo de perto a linha de pensamento de Le Boterf e Perrenoud, Roldão (2003) explica que a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque de forma ajustada quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Esta conceptualização de competência é também partilhada por Jonnaert (2001), para quem competência é o conjunto de recursos cognitivos e sociais que o sujeito pode mobilizar para, em contexto, resolver uma situação. Para o autor, a competência é construída e situada, sendo precisamente na ação que ela ocorre. Dito isto, os recursos envolvidos são determinados pela situação em função do contexto específico em que o indivíduo se encontra.

Roegiers (2001) debruça-se sobre a mesma questão e descreve competência como um conjunto integrado de conhecimentos e capacidades, entendidas como a concretização de um saber-fazer ou de um saber-ser, que possibilitam apreender uma situação e agir sobre ela de forma pertinente. Neste contexto é dada especial ênfase à questão da integração desses conhecimentos e capacidades, a que o autor dá o nome de conhecimentos adquiridos (em francês *les acquis*). Para que se verifique uma verdadeira integração é necessário haver (a) interdependência entre os vários conhecimentos, (b) coordenação para que estes funcionem harmoniosamente e (c) uma polarização entre a mobilização feita e a resolução da situação. O autor distingue ainda desempenho de competência, afirmando que o desempenho tem a ver com a realização de uma tarefa, enquanto que a competência com a sua linha de formação.

Assim, a competência, contrariamente ao desempenho, é medida em termos do potencial para realizar uma determinada tarefa.

Esta diferenciação é também feita por Guthrie (2009) que apesar de reconhecer a importância do desempenho, uma vez que é algo observável e mensurável, afirma que este é suportado por elementos da competência, tais como capacidades pessoais, conhecimentos e habilidades. Significa isto que, conceptualmente, o todo é maior do que a soma das partes. Para este autor, a competência de um indivíduo é o conjunto integrado de: aprendizagens formais e informais; o alcance, profundidade e qualidade das experiências vividas; a natureza e o nível de capacidades e conhecimentos adquiridos; os atributos pessoais e valores; e a diversidade dos contextos em que se adquiriram competências (Guthrie, 2009). Resumindo, considera que a competência é um percurso e que as competências são desenvolvidas através da integração de tudo o que foi aprendido e experienciado formal ou informalmente.

Zafirian (1999), debruçando-se sobre as competências no campo profissional, partilha da ideia de competência como um traço global do indivíduo, que ultrapassa as micro competências que surgem em muitos referenciais. Para o autor, é na ação, mais precisamente na tomada de iniciativa do indivíduo que se dispõe a tomar conta de uma situação, que está o cerne da competência. Nas suas palavras “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta” (Zarifian, 1999, p. 69). Esta inteligência prática a que se refere é orientada para a ação pois implica a compreensão da situação e a reflexão sobre os conhecimentos necessários para poder agir sobre a situação.

A visão transmitida por este autor, a par de outros mencionados anteriormente no âmbito da abordagem holística de competência, parece sustentar o conceito de competência que tem sido utilizado nos normativos educativos do nosso país. No anterior currículo nacional do ensino básico afirma-se que “adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (Ministério da Educação, 2001, p. 9). Atualmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória esclarece que entende competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”(D'Oliveira Martins et al., 2017, p. 9) acrescentando que podem ser de natureza diversa e que envolvem sempre a conjugação de conhecimentos, capacidades e atitudes.

A adoção deste conceito de competência no âmbito da educação não é, no entanto, consensual. Westera (2001) afirma que quando as competências são escolhidas como o objetivo final da educação, devem ser bem descritas em termos de comportamentos e situações. Se alguém é identificado como competente, é porque o seu desempenho alcançou um padrão ou uma meta. De acordo com o autor, isto entra em conflito com a ênfase colocada nas situações imprevisíveis e complexas, pois a avaliação está normalmente associada à reprodução em situações controladas, tornando difícil garantir a transferência desse comportamento competente para outras situações.

Peralta (2002a), refletindo sobre a temática da avaliação de competências, considera que o processo de avaliação de uma competência complexa não é fácil, uma vez que esta comporta não só diferentes saberes e saberes-fazer, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do indivíduo. Todavia, a autora propõe que tal pode ser feito observando o modo como alguém age perante uma situação e fazendo uma generalização sobre a sua competência. Ideia esta que se enquadra na visão de Roegiers (2001) de que a competência, por se tratar de uma linha de formação da ação, só pode ser medida em termos de potencial. Rey, Carette, De France e Kahn (2006) concordam, advogando que a competência, tratando-se de uma construção pessoal e singular, não se visualiza. Assim, apenas os seus efeitos podem ser observados, ou seja, a adequação da ação do indivíduo a uma situação. Para os autores, uma competência complexa pode ser decomposta em competências de nível inferior, tendo essa decomposição como limite a tarefa (Rey et al., 2006). A partir do momento que se perde a unidade funcional referente a uma determinada finalidade, i.e. a tarefa, passamos a ter apenas uma lista de comportamentos a observar.

Um dos elementos que figura em qualquer uma das aceções de competência supracitadas é a importância da realização com sucesso de uma tarefa. Há claramente um apelo ao aspeto funcional e pragmático da competência, ainda que o foco do conceito seja diferente de autor para autor.

Para Weinert (1999) competência refere-se a um conjunto disponível, individual ou interindividual, de pré-requisitos para uma ação com sucesso em domínios significativos. Dando especial ênfase à parte cognitiva, recomenda que no campo da educação se adote uma abordagem funcional do conceito, ou seja, competências como os requisitos que o indivíduo precisa para realizar com perícia determinadas tarefas. De acordo com o autor, o dar especial

atenção ao aspeto individual da competência situa-nos inevitavelmente numa abordagem pragmática do conceito.

Também Klieme et al (2008) apelam ao sentido pragmático de competência, afirmando que se as competências são constructos de capacidade dependentes de um contexto, então o seu desenvolvimento só pode ser concebido na interação do indivíduo com o ambiente. Os autores defendem um constructo de competência que se aproxima da abordagem pragmática, uma vez que, apesar de as considerarem como disposições cognitivas, são possíveis de ser aprendidas e estão sempre associadas a um contexto específico.

Rychen e Salganik (2002) assumem a importância do carácter pragmático de competência, retirando, no entanto, a ênfase dada por Weinert (1999) e Klieme et al (2008) à componente cognitiva. Nesta ótica, a competência é a capacidade que o indivíduo tem de enfrentar com sucesso situações e realizar tarefas complexas. Segundo as autoras, este conceito de competência enquadra-se numa abordagem holística, uma vez que o desempenho competente depende da inter-relação entre atitudes, valores, conhecimentos, habilidades e contexto.

Retomando as várias definições de competência apresentadas, verificamos que há elementos comuns a muitas delas. A competência é do indivíduo, implica a mobilização de recursos como o conhecimento, as habilidades e as atitudes, e só se comprova quando há ação. Esta visão de competência não só norteia o atual sistema educativo nacional, como se encontra também refletida nos referenciais europeus.

No documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*, são identificadas as oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, clarificando que competência é “a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto” (Comunidades Europeias, 2007, p. 3). Por outro lado, no contexto específico do ensino superior, o projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, iniciado em 2000 com o objetivo de criar um referencial para os cursos de ensino superior dos países envolvidos no processo de Bolonha, debruça-se sobre as competências gerais e específicas de cada área do saber que as instituições devem promover. De acordo com o projeto, as competências devem estar na base da formação, sendo que competências são, neste contexto, entendidas como “uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades” (Tuning Project, 2004, p. 3).

Efetivamente, a discussão em torno do conceito de competência no campo da educação está longe de encontrar um fim consensual. Segundo Guthrie (2009), competência é um termo pouco claro e preciso, como se pode ver pelas diferentes concepções e utilizações que lhe são atribuídas. Dada esta dificuldade em adotar como universal um dos conceitos já existentes de competência, Le Deist e Winterton (2005), bem como Guthrie (2009) apelam à adoção de um modelo holístico de competência, que integre as dimensões cognitiva, funcional e social num todo, uma vez que esta será a melhor forma de alinhar as diligências da educação formal com as necessidades da sociedade.

1.3.2. Dimensões da competência docente

O debate em torno do conceito de competência e a subsequente procura de definição das competências profissionais de cada área, afetou também a área da docência. No caso dos professores, este debate será talvez mais complexo, uma vez que, como afirma Nóvoa, “os professores nunca viram o seu saber específico reconhecido” (2002, p. 22). Esta “ambiguidade conceptual” (Roldão, 2004, p. 102) no que diz respeito ao saber profissional do professor dificulta a definição clara da função e, conseqüentemente, a determinação de um quadro consensual das competências necessárias ao exercício da mesma.

Em Portugal, existem atualmente três normativos que estabelecem o perfil e os padrões de formação e desempenho profissional dos professores: o Decreto de Lei nº 240/2001 - Perfis Gerais de Desempenho Docente, o Decreto de Lei nº 43/2007 - Habilitação Profissional para a Docência, e o Despacho nº 16034/2010 – Padrões de Desempenho Docente. Ainda que não se assumam claramente como quadros de competências profissionais, os documentos são compostos por competências e descritores de desempenho relativos a diferentes dimensões da profissão.

As áreas encontradas nestes documentos, assumindo denominações e especificidades diferentes, remetem para a docência como uma profissão pluridimensional que engloba “um vasto conjunto de saberes e competências” (Ponte, 1999, p. 3). Ultrapassada a ideia de que para ser um professor competente basta dominar bem os conteúdos da disciplina lecionada, bem como a de que apenas a formação pedagógica é importante, defende-se hoje uma visão que inclui saberes e competências no âmbito da pedagogia, do conteúdo, do currículo, dos alunos e até da escola.

Esta abordagem integral à função docente é iniciada por Lee Shulman com um artigo publicado na revista *Educational Researcher* em 1986. Numa época em que primava uma formação de professores centrada apenas em conhecimentos pedagógicos, o autor insurge-se contra esta lógica e defende a importância do conhecimento científico específico de cada área. Segundo o autor, passou-se da ênfase exclusiva no conteúdo (conhecimento científico) ao foco único nas competências genéricas de ensino (conhecimento pedagógico). A esta falta de ligação entre os dois aspetos o autor chamou “o paradigma ausente” (*the missing paradigm*), uma vez que se verificava uma quase inexistência do conteúdo científico na formação de professores (Shulman, 1986).

É partindo desta ideia que Shulman defende que o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil como o mero conhecimento pedagógico, sendo necessário prestar atenção tanto aos aspetos do conteúdo como aos do processo de ensinar. Na intersecção destas duas dimensões surge uma nova dimensão cunhada pelo autor como conhecimento pedagógico de conteúdo (*pedagogical content knowledge*).

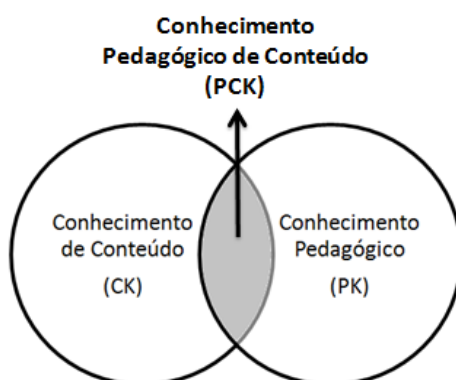


FIGURA 4 - Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – PCK

Para o autor, o conhecimento pedagógico de conteúdo vai além do conhecimento científico de cada área. Este conhecimento é uma dimensão do conteúdo orientada para o ensino e compreende as formas de o representar e formular de modo a que se torne compreensível pelos outros, recorrendo, por exemplo, a analogias, ilustrações, demonstrações, entre outros. Inclui também saber o que torna a aprendizagem de determinados tópicos mais fácil ou mais difícil, nomeadamente conhecer as preconcepções e concepções erradas que os alunos têm relativamente a determinados temas que podem condicionar a aprendizagem.

Apesar de dar grande ênfase ao conhecimento pedagógico de conteúdo, em parte por se tratar de um conceito novo, Shulman (1986) defende igualmente a importância do conhecimento do

conteúdo e do conhecimento curricular. O autor clarifica que, para um professor, o conhecimento do conteúdo não pode limitar-se ao conhecimento dos factos e dos conceitos da respetiva área, sendo necessário compreender também as estruturas que lhe estão subjacentes.

Paralelamente, o professor precisa de ter conhecimento curricular, ou seja, saber quais os programas e os materiais disponíveis para ensinar determinados temas a um determinado nível, bem como a sua adequação ou desadequação às circunstâncias. Esta dimensão do saber docente não se confina à disciplina lecionada, sendo necessário que o professor tenha uma ideia do que os alunos estão a aprender no mesmo ano noutras disciplinas (conhecimento curricular horizontal), bem como o que aprenderam antes e irão aprender depois na mesma disciplina (conhecimento curricular vertical).

Mais tarde, Shulman (1987) volta a debruçar-se sobre os conhecimentos dos professores e completa, de certa forma, o quadro conceptual que considera ser essencial para o saber docente. O autor propõe sete categorias de conhecimento:

- Conhecimento de conteúdo: factos e conceitos de um determinado domínio do saber, bem como a compreensão das estruturas implicadas.
- Conhecimento pedagógico geral: princípios e estratégias de gestão e organização de uma sala de aula.
- Conhecimento curricular: compreensão dos programas e materiais que orientam o trabalho dos professores.
- Conhecimento pedagógico de conteúdo: a relação entre o conteúdo e a pedagogia, i.e., o saber específico para lecionar cada área do saber.
- Conhecimento sobre os aprendentes: as características dos alunos, como a idade ou o contexto social.
- Conhecimento dos contextos educacionais: aspetos relacionados com o funcionamento da sala de aula e da organização da escola.
- Conhecimento das finalidades educativas: o conjunto de metas, valores, objetivos e fundamentos que orientam a educação.

O trabalho de Shulman é uma das maiores influências no que diz respeito à formação e desenvolvimento profissional dos professores, sendo o seu trabalho ainda hoje uma referência fundamental para a discussão da investigação feita nesse campo (Ben-Peretz, 2011). Com

denominações mais ou menos semelhantes, com maior ou menor especificidade, a literatura parece ser consensual nas dimensões centrais do saber profissional docente.

Turner-Bisset (1999), analisando a proposta de Shulman, vai mais longe e identifica onze componentes essenciais no saber profissional docente, desde o conhecimento substantivo do conteúdo ao conhecimento das finalidades educativas. O modelo que a autora apresenta parte das dimensões definidas por Shulman mas faz uma distinção maior entre os tipos de conhecimento base necessários ao desempenho docente, tornando-se, de acordo com a própria, “mais abrangente e completo” (Turner-Bisset, 1999, p. 51).

A visão da competência docente pluridimensional proposta por Shulman foi amplamente adotada no campo da formação de professores e das ciências da educação também em Portugal. Ponte (1999) identifica quatro macro domínios do saber profissional dos professores: o conhecimento dos conteúdos de ensino, o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos e o conhecimento do processo instrucional. Segundo o autor, a função de ensinar exige que o professor seja capaz de combinar “conhecimentos científicos e académicos de base na sua especialidade com conhecimento de ordem educacional” (Ponte, 1999, p. 14).

Roldão (2004), ao discutir o quadro conceptual que está na base da formação dos profissionais de ensino, afirma que o saber docente é composto por três elementos que se complementam: o conhecimento científico dos conteúdos curriculares, o conhecimento científico e metodológico das ciências da educação e o conhecimento pragmático de técnicas e rotinas de sala de aula. De acordo com a autora, uma vez que a função primordial do professor consiste em fazer os alunos aprender, é necessário que os professores mobilizem de forma adequada todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta. É precisamente desta mobilização que resulta o saber específico da profissão docente.

Ao analisarmos os normativos nacionais que orientam a formação e avaliação de desempenho dos professores, verificamos que, entre outras, estão presentes as dimensões do saber docente discutidas na literatura sobre o tema. O Decreto de Lei nº 240/2001, que estabelece os perfis gerais de desempenho docente, e o Despacho nº 16034/2010, que com base no perfil define os padrões de desempenho, apresentam quatro dimensões da profissionalidade docente:

- Dimensão profissional, social e ética: responsabilidade individual pela construção e uso de um conhecimento profissional, resultante da integração de diversos saberes socialmente e eticamente situados.

- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: planificação, operacionalização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, com base em conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos.
- Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa: integração na instituição e comunidade em que exerce funções, envolvendo uma colaboração ativa nas várias áreas de ação da escola.
- Dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida: incorporação da formação enquanto elemento necessário à manutenção e melhoria do conhecimento e do desempenho profissionais.

Cada uma destas dimensões é, nos documentos em questão, complementada com exemplos de desempenho esperados dos professores, de modo a clarificar o perfil docente definido. Ainda que seguindo uma abordagem diferente da apresentada por Shulman (1986, 1987), uma vez que conjugam não só os conhecimentos, mas também as capacidades e as atitudes essenciais para o exercício da profissão docente, os normativos nacionais remetem para as categorias do saber profissional docente que Shulman elenca.

Se nos focarmos na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, assumida como preponderante uma vez que a principal função dos professores é ensinar e promover aprendizagens, verificamos que as ações do professor implicam conhecimentos ao nível do conteúdo científico da respetiva área do saber, bem como ao nível da pedagogia, da didática, das características dos alunos e do contexto socioeducativo.

Retomando o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman, i.e. a fusão entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, não podemos evitar de referir que no quadro conceptual e normativo nacional o termo ‘didática’ surge com frequência para expressar a mesma ideia ou semelhante. Se os perfis e os padrões de desempenho referem a necessidade conhecimentos pedagógicos e didáticos para um eficaz desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o regime de habilitação profissional para a docência, Decreto de Lei nº 43/2007, assume a didática específica como uma das seis componentes fundamentais para a formação profissional dos professores. De acordo com o texto do Decreto, esta componente compreende “conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares [...] e nos [...] níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação” (Decreto de Lei nº 43/2007, p. 1323).

Verificamos que há efetivamente neste discurso uma distinção entre pedagogia e didática, ainda que este último termo raramente surja na literatura anglófona no campo da educação. Segundo Altet (2000), a pedagogia e a didática referem-se a dois campos de prática dos professores, sendo por vezes difícil clarificar a diferença entre as duas. A autora define pedagogia como “a reflexão sobre a ação educativa, o estudo da relação pedagógica e do próprio ato de ensino” e didática como “o conjunto de métodos, técnicas e processos para o ensino” (Altet, 2000, p. 18).

Roldão (2008) ao considerar as características do conhecimento profissional docente distingue diferentes tipos de saberes, nomeadamente os científicos, os científico-didáticos e os pedagógicos, que faz corresponder respetivamente a “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos” (p. 176). Ponte (1999) afasta a visão da didática enquanto compilação de receitas sobre como ensinar determinados conteúdos, defendendo que se trata de um domínio do saber “sobre a natureza do saber próprio de cada disciplina ou área de conhecimento, sobre os seus objetivos, métodos e conteúdos enquanto saber escolar, bem como sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação” (p. 5).

Kansanen (2009) compara os conceitos de didática disciplinar, com uma longa tradição nas ciências da educação alemãs, e o conhecimento pedagógico de conteúdo introduzido por Shulman. De acordo com o autor estamos perante conceitos relacionados, ainda que com origem em fontes diferentes e com focos distintos. A didática disciplinar, à semelhança do conhecimento pedagógico de conteúdo, combina o conteúdo da disciplina com a didática geral, tendo como finalidade “a forma ideal de ensinar e estudar um determinado assunto” (Kansanen, 2009, p. 31). Não muito longe da ideia de Shulman, o autor considera que o conteúdo influencia o modo de ensinar e aprender, pelo que, além dos aspetos gerais relacionados com o ensino e a aprendizagem, o professor precisa de ter em conta as características desse conteúdo disciplinar para tomar decisões pedagógicas. Estas decisões, sendo pedagógicas, têm um carácter didático disciplinar.

Pepin (1999) analisa as diferenças entre os vários modelos de conhecimento profissional dos professores e reconhece que no contexto anglo-americano surge apenas o termo pedagogia, enquanto que nos cenários franceses e alemães as palavras didática e pedagogia aparecem recorrentemente, ainda que com significados distintos. Segundo o autor, a pedagogia aborda aspetos gerais da educação, do ensino e da aprendizagem, enquanto que a didática se dedica a

compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem de uma disciplina específica, tendo em conta as características do conteúdo em questão.

Também Alarcão, Costa e Araújo e Sá (1999) defendem a importância da didática disciplinar como elemento do saber profissional docente, uma vez que “a sua natureza integrativa e interdisciplinar evidenciou o papel mediador do professor na abordagem dos alunos ao conteúdo” (p. 233). As autoras afirmam que a natureza da didática disciplinar acabou por torná-la numa fonte de conhecimento fundamental para os professores, pois ao juntar a dimensão de ensinar no geral com a dimensão do conteúdo a ser ensinado, vai muito além da didática ou pedagogia genéricas.

Como podemos verificar, ainda que os termos e os conceitos variem consoante as tradições em que se apoiam, há algum consenso no facto de as dimensões da competência docente envolverem necessariamente uma componente de conhecimento científico do conteúdo, uma componente de conhecimento científico pedagógico e a fusão de ambos para o ensino e aprendizagem específicos de uma disciplina. Também Tardif (2002), ainda que adotando uma terminologia distinta, defende um saber docente plural composto por saberes da educação e da pedagogia, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Segundo o autor, a prática docente é então uma atividade para a qual o professor precisa de dominar, integrar e mobilizar esses diferentes saberes. Roldão (2004), que advoga igualmente a importância dessas dimensões, afirma que a especificidade do saber docente reside em integrar “todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar – enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém – adequada ao nível, campo, disciplina e contexto” (p. 113) .

1.3.3. As TIC e as novas competências docentes

Com as mudanças causadas pela sociedade de informação e do conhecimento, a escola ganhou novos desafios, novas funções e novas exigências. Deste modo, também a função docente tem vindo a sofrer alterações, passando a incluir novos saberes e competências. Campos (2004) reflete sobre as mudanças necessárias ao desempenho tradicional do professor e identifica dois âmbitos distintos: os objetivos da educação escolar e os processos de organização das situações de aprendizagem.

De acordo com o autor, além das tradicionais funções do desempenho docente, aqui entendidas como planificar, organizar e avaliar situações de aprendizagem, o facto de o professor ser cada vez menos a única fonte de informação e conhecimento, faz com que a sua principal função seja

assegurar “a organização de um ambiente rico e seguro de aprendizagem e o apoio aos processos de aprendizagem” (Campos, 2004, p. 19). Entre as sete novas exigências para o desempenho docente referidas pelo autor, destacamos a integração das tecnologias de informação e comunicação, quer nas situações de aprendizagem, quer nas restantes tarefas inerentes à função docente. De acordo com o autor, integrar as tecnologias é um desafio recente para os professores, que implica o desenvolvimento de novas competências.

Também Perrenoud (2001a), ao refletir sobre as competências docentes que ganharam especial importância nas últimas décadas, afirma que é preciso “aceitar a ideia de que a profissão muda e sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores” (p.8). Nos dez domínios de competências prioritárias para a formação de professores do ensino básico e secundário, o autor inclui a utilização das tecnologias de informação e comunicação, uma vez que estas ferramentas transformam os modos de comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar.

Ao refletir sobre o novo papel do professor no contexto de uma visão europeia, Persson (2006) afirma que a tecnologia e os meios de comunicação e informação estão a causar mudanças rápidas na educação. Segundo o autor, existem cinco áreas chave que determinam as características de um desempenho de elevada qualidade e que devem ser adaptadas para competências profissionais dos professores. Em primeiro lugar surgem as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, que, não sendo específicas para professores, deverão ser desenvolvidas nos cidadãos através da educação. Estas competências, afirma o autor, são a dimensão central sobre as quais outras competências específicas devem ser construídas.

As competências-chave a que Persson (2006) se refere constituem o anexo da recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Tendo em conta as características da sociedade do conhecimento, as mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho e a necessidade de promover a inclusão e a cidadania ativa, o Parlamento e o Conselho Europeu decidiram evidenciar a importância da aprendizagem ao longo da vida, definindo oito competências-chave. De acordo com a introdução do documento, são precisas novas competências para dominar um mundo que é hoje digital, “não apenas mediante a aquisição de competências técnicas, mas igualmente mediante uma compreensão mais profunda das oportunidades, dos desafios e até das questões éticas resultantes das novas tecnologias” (Comunidades Europeias, 2007, p. 1).

O desafio parece ser maior para os professores, uma vez que não só têm que adquirir competências de literacia digital, enquanto cidadãos, como têm que, enquanto professores, adquirir competências de utilização pedagógica das novas tecnologias. No sentido de orientar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das novas tecnologias, foram criados nos últimos anos diversos modelos internacionais de formação e certificação de competências dos professores em TIC. Esta necessidade é clarificada nas primeiras palavras do projeto nacional “Competências TIC - Estudo de Implementação”:

Constituindo um imperativo que a escola acompanhe e, até, lidere o desenvolvimento verificado nas outras áreas e contextos da vida em sociedade e a par dos recursos disponibilizados, faz sentido, de facto, preparar convenientemente os agentes educativos para usarem regularmente e poderem tirar partido das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas suas atividades quotidianas. (Costa et al., 2008, p. xxi)

Com a mesma preocupação, a UNESCO publica em 2008 o seu primeiro referencial de competências em tecnologias para professores - *ICT Competency Standards for Teachers*, que viria a ser atualizado em 2011 com a versão 2.0. (UNESCO, 2008, 2011). O documento, sem carácter normativo, defende que a adequada utilização das TIC na educação pode trazer melhorias nas aprendizagens e, conseqüentemente, no nível de formação dos cidadãos. Tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento económico e social, através da melhoria da educação, esta organização definiu um conjunto de competências que os professores devem ter para conseguirem utilizar pedagogicamente as TIC.

Tendo em conta que as tecnologias permitem fomentar o desenvolvimento de competências fundamentais na sociedade atual, este organismo considera que é da responsabilidade dos professores proporcionar ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos usar as TIC para desenvolver estas competências. A UNESCO salienta a importância desta nova dimensão da competência docente, afirmando que “estar preparado para usar tecnologia e saber como a tecnologia pode apoiar a aprendizagem dos alunos tornaram-se competências integrais do repertório profissional de todos os professores” (UNESCO, 2008, p. 1). Acrescenta ainda que os professores devem ser capazes de ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos capazes de resolver problemas de forma colaborativa e criativa através do uso das tecnologias (UNESCO, 2011).

No caso nacional, o Decreto de Lei nº 240/2001, que define os Perfis Gerais de Desempenho Docente, já mencionava as TIC na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,

referindo que o professor deve integrar nas estratégias de aprendizagem “linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio”. Todavia, esta perspetiva foca mais o desenvolvimento de competências básicas em TIC por parte dos alunos, do que a utilização das tecnologias para inovar os processos de ensino e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Contudo, é no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, que maior atenção é dada a esta área da formação docente. Em 2008 é publicado o resultado do projeto “Competências TIC - Estudo de Implementação”, no qual consta o referencial de competências e o modelo de formação de professores que pretende orientar o desenvolvimento profissional docente no domínio da utilização pedagógica das TIC. De acordo com o documento, as competências digitais para professores devem ser entendidas como os “requisitos para um conhecimento significativo e para a compreensão da aplicação de princípios pedagógicos e didáticos em situações profissionais mediadas pelo uso das competências digitais” (Costa et al., 2008, p. 57). E é neste sentido que são definidas as dez macro competências consideradas essenciais para o desempenho de qualquer professor do século XXI:

- O PROFESSOR...
- Detém conhecimento actualizado sobre recursos tecnológicos e seu potencial de utilização educativo.
 - Acompanha o desenvolvimento tecnológico no que implica a responsabilidade profissional do professor.
 - Executa operações com *Hardware* e sistemas operativos (usar e instalar programas, resolver problemas comuns com o computador e periféricos, criar e gerir documentos e pastas, observar regras de segurança no respeito pela legalidade e princípios éticos,...)
 - Acede, organiza e sistematiza a informação em formato digital (pesquisa, selecciona e avalia a informação em função de objectivos concretos...).
 - Executa operações com programas ou sistemas de informação *online* e/ou *off-line* (aceder à *Internet*, pesquisar em bases de dados ou directórios, aceder a obras de referência,...)
 - Comunica com os outros, individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas.
 - Elabora documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos, em contextos diversificados.
 - Conhece e utiliza ferramentas digitais como suporte de processos de avaliação e/ou de investigação.
 - Utiliza o potencial dos recursos digitais na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (diagnostica necessidades, identifica objectivos).
 - Compreende vantagens e constrangimentos do uso das TIC no processo educativo e o seu potencial transformador do modo como se aprende.

FIGURA 5 - Macro Competências do Professor (Costa et al, 2008)

Cerca de uma década depois, surge a primeira proposta a nível europeu, com a publicação do Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital dos Educadores – DigCompEdu (Redecker, 2017). Com a finalidade de apoiar os educadores na promoção da competência digital dos alunos e impulsionar a inovação das práticas através das tecnologias, o quadro descreve o que considera serem as competências digitais específicas destes profissionais, apresentando vinte e duas competências organizadas em seis áreas: envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação dos aprendentes e promoção da competência digital dos aprendentes. Destas, é da segunda à quinta área de competência que se encontra a competência pedagógica digital e que o autor define como “as competências digitais que os educadores precisam para promover estratégias de ensino e aprendizagem eficientes, inclusivas e inovadoras” (Redecker, 2017, p. 13).

Como verificamos, há um claro ênfase na natureza pedagógica da utilização das TIC por professores, uma vez que a literacia digital deve ser integrada no conjunto de conhecimentos e competências que os professores já possuem, quer de carácter pedagógico geral, quer os específicos da sua área curricular. A imagem usada para sintetizar o conteúdo do referencial europeu torna essa relação entre saberes e competências diversificadas bem clara:

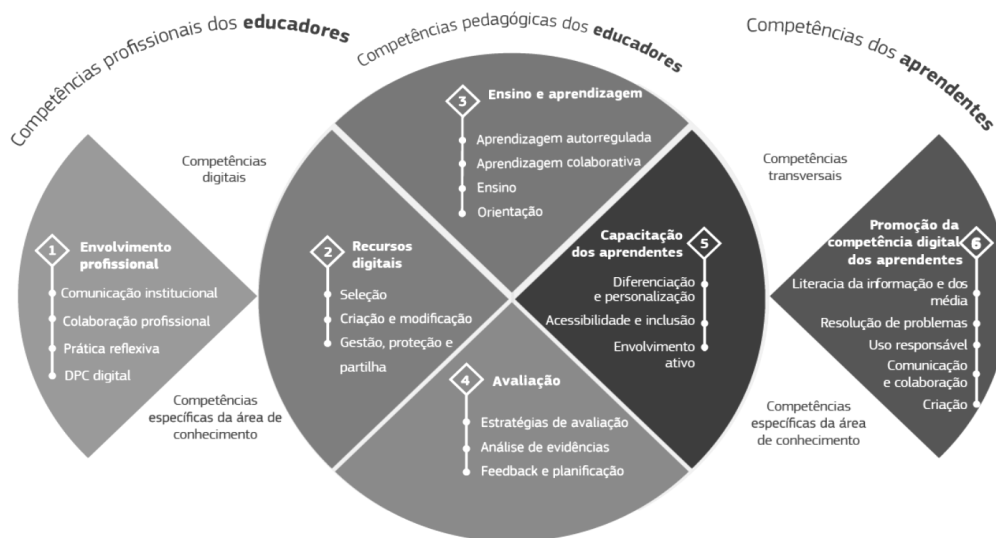


FIGURA 6 - Síntese do Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018)

Esta perspetiva de entender o digital na ação docente vai ao encontro dos resultados de vários estudos nacionais e internacionais (Balanskat et al., 2006; M. Cox et al., 2003; Peralta, 2002b; Peralta & Costa, 2007), que revelam que o impacto das tecnologias na educação é, em grande

parte, determinado pela capacidade dos professores de enquadrar a utilização das TIC em princípios pedagógicos e didáticos. Preocupados com o facto de que a proficiência no uso de tecnologias não seja suficiente para a sua adequada utilização pedagógica, Mishra e Koehler (2006) propõem um quadro conceptual para a tecnologia educacional, partindo do constructo de conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman.

De acordo com os autores, as tecnologias não causaram ainda grandes mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem porque se tem dado muita atenção ao ‘que’ os professores devem saber para integrar as tecnologias, quando o foco deve ser no ‘como’ é que os professores devem integrar essas ferramentas. Partindo da ideia de que o ensino é uma atividade complexa, que envolve vários tipos de conhecimento, Mishra e Koehler defendem que o conhecimento sobre tecnologia deve constituir uma nova dimensão a ser integrada no saber profissional docente. O foco não deve ser no conhecimento isolado, mas nas relações e interações que se estabelecem entre os vários domínios do saber docente, à semelhança da proposta apresentada por Shulman nos anos 1980. Segundo os autores, “no coração do bom ensino com tecnologia estão três componentes fundamentais: conteúdo, pedagogia e tecnologia, mais as relações entre cada um e todos eles” (Koehler & Mishra, 2009, p. 62).

Os autores introduzem assim um conceito que visa apoiar a integração das tecnologias no ensino - o conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico (TPACK - *Tecnological Pedagogical and Content Knowledge*) e que consiste na “compreensão que emerge das interações entre conteúdo, pedagogia e tecnologia” (Koehler & Mishra, 2009, p. 66). A figura seguinte representa graficamente o conceito de TPACK, demonstrando a interação dos saberes do professor a três níveis: conteúdos, pedagogia e tecnologia.

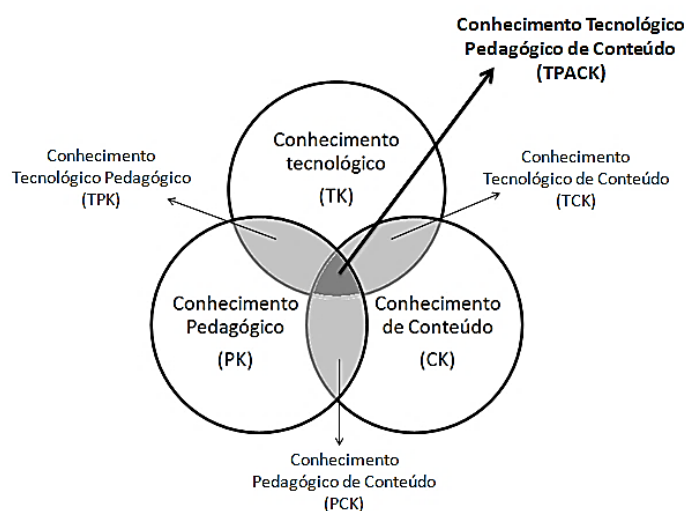


FIGURA 7 - TPACK (adaptado de Koehler e Mishra, 2009)

Koehler e Mishra clarificam então o que entendem pelos sete domínios que compõem o quadro conceptual do TPACK:

- Conhecimento de conteúdo (CK)- conhecimento dos conteúdos de uma determinada área curricular / disciplina, incluindo os factos, conceitos, teorias e procedimentos inerentes a essa área do saber.
- Conhecimento Pedagógico (PK) – conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo estratégias, recursos e métodos de ensino, bem como as finalidades e os objetivos educativos.
- Conhecimento Tecnológico (TK) – conhecimento sobre tecnologias, desde as mais tradicionais às mais atuais, as digitais, incluindo as competências necessárias para utilizar adequadamente essas ferramentas.
- Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) – conhecimento da pedagogia que se aplica ao ensino de uma área do saber, compreendendo as estratégias e os métodos para melhor ensinar determinados conteúdos.
- Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK) – conhecimento de como a tecnologia e o conteúdo se relacionam, nomeadamente a forma como a tecnologia altera o conteúdo através daquilo que permite fazer ou visualizar.
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) – conhecimento sobre como as tecnologias podem ser usadas nos processos de ensino e aprendizagem em geral, bem como o que pode mudar nesses processos devido às tecnologias.
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK) – conhecimento resultante da intersecção dos conhecimentos sobre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia.

Segundo os autores, um bom ensino com as tecnologias implica que o professor é capaz de representar os conceitos da respetiva área de conteúdo usando as tecnologias, domina técnicas pedagógicas que recorram às tecnologias para ensinar conteúdos, entende de que forma a tecnologia pode ajudar a clarificar os conceitos mais difíceis dos conteúdos e sabe como as tecnologias podem ser usadas para construir novos conhecimentos e solidificar os anteriores. Desta forma, não é possível que a integração das tecnologias seja neutra no que respeita o contexto curricular, uma vez que o conteúdo e os aspetos pedagógicos de cada situação determinam o uso que se pode fazer das tecnologias.

Ao refletir sobre a necessidade de um modelo teórico que guie e oriente a formação de professores no âmbito das TIC, Sampaio e Coutinho (2010) afirmam que é necessário que “o professor desenvolva o chamado TPACK, ou seja, um conjunto de competências integradas ao nível dos conhecimentos científicos, pedagógicos e das tecnologias” (p. 3983). De acordo com as autoras, esta integração de saberes permitirá aos professores escolherem os objetivos de ensino, tomarem decisões a nível pedagógico, organizarem atividades de ensino e selecionarem os recursos que mais ajudem os alunos no seu processo de aprendizagem.

Cox e Graham (2009) aprofundaram os constructos presentes no modelo TPACK e procuraram enriquecer as definições com exemplos de casos reais. No seu trabalho, definem TPACK como o saber coordenar atividades específicas de uma disciplina (ou de um tema) com as representações do respetivo conteúdo, usando tecnologias emergentes para facilitar a aprendizagem. A análise dos autores vai mais além da de Koehler e Mishra ao introduzir a questão das tecnologias emergentes como sendo o foco do conhecimento tecnológico. Para Cox e Graham, as tecnologias apenas estão no domínio do conhecimento tecnológico enquanto são novas e pouco usadas em termos educativos, pois quando o seu uso se tornar habitual e transparente, passarão a fazer parte do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Para melhor clarificar a distinção entre três dos conceitos fundamentais do TPACK - conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK), conhecimento tecnológico pedagógico (TPK) e conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK) – recorremos a um dos casos apresentados por Cox e Graham (2009). Trata-se de um professor de história do ensino básico que ao aperceber-se de que há vários blogues que contam em primeira-mão a vivência de acontecimentos mundiais importantes (Irake, Nova Orleães, etc.), cria uma atividade em que os alunos exploram estes relatos pessoais para aprofundar o seu conhecimento da História. Para que os alunos percebam que a história é algo que está sempre a acontecer, os alunos começam por ler relatos de historiadores sobre um acontecimento. Após esta tarefa, os alunos leem alguns blogues em que os autores partilham a sua vivência dos mesmos acontecimentos e discutem as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de relatos. No final, os alunos criam os seus próprios blogues expressando a sua visão dos acontecimentos mundiais correntes.

Neste exemplo, como explicam os autores, a distinção entre os vários domínios do TPACK é bastante clara. O conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK) é o conhecimento do professor sobre como as tecnologias mudaram a representação da história, neste caso concreto através

de blogues com relatos em primeira mão dos acontecimentos. O conhecimento pedagógico tecnológico (TPK) é o conhecimento do professor sobre como os blogues podem ser usados enquanto estratégia pedagógica geral, ou seja, que permitem a comunicação e aumentam a motivação dos alunos para a aprendizagem. Por último, o conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK) refere-se ao conhecimento do professor sobre como o uso de blogues pode apoiar atividades específicas da sua disciplina, neste caso a pesquisa de fontes primárias, que permitem a aprendizagem de determinados conteúdos (diferenças entre relatos em primeira mão e relatos de historiadores; acontecimentos mundiais; etc.).

Todavia, Archambault e Barnett (2010), com base num estudo realizado a quase dois mil professores do ensino online, concluem que, apesar de ser teoricamente muito interessante, a proposta de Mishra e Koehler (2006) apresenta empiricamente algumas fragilidades. De acordo com os autores é muito difícil separar cada um dos sete domínios (CK, PK, TK, PCK, TCK, TPK, TPACK) que compõem o modelo, pois os resultados estatísticos da sua investigação demonstraram que os professores inquiridos apenas distinguiram três fatores na sua utilização das tecnologias para o ensino, a saber, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento tecnológico-curricular de conteúdo e conhecimento tecnológico. Archambault e Barnett (2010) referem no entanto a dificuldade de testar o modelo com um só instrumento para todas as áreas curriculares, uma vez que parte da fundamentação do TPACK assenta nas diferenças trazidas pela especificidade de cada área. Os autores concluem que é necessária mais investigação nesta área, uma vez que a não distinção dos vários domínios que compõem o modelo poderá pôr em causa o seu valor heurístico.

Outros investigadores debruçaram-se também sobre a criação de instrumentos que validassem o quadro conceptual apresentado por Koehler e Mishra. Schimdt et al (2009) desenvolveram um questionário que permitisse aos professores autoavaliarem o seu conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo (TPACK), bem como os diferentes domínios de conhecimento presentes no modelo. O estudo envolveu 126 estudantes de cursos de formação de professores do 1º Ciclo e os resultados revelaram validade e consistência interna. Os autores concluem que se trata de instrumento que sustenta a validade do modelo TPACK, permitindo medir o conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo dos professores e os domínios de conteúdo relacionados.

Sahin (2011) realizou um estudo semelhante, desta vez com 348 futuros professores, concluindo que existem interações significativas entre os domínios de conhecimento da tecnologia,

pedagogia e conteúdo. Todavia, alerta para o facto de que, de acordo com os dados obtidos, estes domínios devem ser tratados de forma integrada e não como constructos separados. Segundo o autor se os futuros professores conseguem identificar a importância desta integração, “é mais provável que venham a usar essas tecnologias e pedagogias para apoiar a aprendizagem dos alunos” (Sahin, 2011, p. 103).

Por oferecer uma nova visão sobre o desenvolvimento profissional de um professor competente na sua área curricular, integrando as dimensões propostas por Shulman e acrescentando as tecnologias, o modelo TPACK tem nos últimos anos servido de quadro conceptual para muitos estudos sobre a integração das tecnologias no ensino (Harris & Hofer, 2009; Hsueh, 2008; Jimoyiannis, 2010; Lee & Hollebrands, 2008; Lee & Tsai, 2010; Nelson, Christopher, & Mims, 2009; Pamuk, Ergun, Cakir, Yilmaz, & Ayas, 2015; Polly & Brantley-Dias, 2009; Sahin, 2011; Sampaio & Coutinho, 2010; Voogt & McKenney, 2017). Uma vez que o modelo parte do pressuposto que uma integração efetiva das tecnologias depende do conteúdo e da pedagogia, principalmente na relação específica que se estabelece entre esses dois domínios no contexto de cada área curricular, o TPACK poderá “ter impacto no tipo de experiências de formação e desenvolvimento profissional concebidas para a formação inicial e contínua dos professores” (Schmidt et al., 2009, p. 125). Estudos de meta-análise e revisão sistemática sobre a temática revelam que, desde as primeiras publicações relativas a esta visão, tem havido por todo o mundo muita investigação empírica que visa aprofundar os conceitos inerentes a este modelo teórico de suporte à utilização pedagógica das tecnologias (Rolando, Luz, & Salvador, 2015; Willermark, 2018). No momento da escrita deste capítulo uma pesquisa simples pelo termo TPACK na base de dados ERIC devolve um total 484 artigos em revistas com arbitragem científica, dos quais 299 foram publicados nos últimos cinco anos. Não sendo nossa pretensão fazer uma análise desses textos, não podemos deixar de destacar o número crescente de investigações em educação sobre este modelo.

Ainda assim, gostaríamos de mencionar a revisão da literatura sobre o TPACK, feita por Nogueira, Pessoa e Gallego (2015) e focada nos trabalhos realizados em Portugal, Brasil e Espanha. Os resultados mostram a relevância do modelo TPACK na construção da profissionalidade docente, nomeadamente porque esta implica a aquisição de conhecimentos a várias dimensões que incluem, entre outros, o conhecimento pedagógico, o disciplinar e o tecnológico. Ainda que o número de situações de formação docente em que se recorreu ao TPACK tenha sido reduzido, as autoras consideram que é um instrumento útil no desenvolvimento profissional dos professores por permitir que façam uso mais integrado da

tecnologia. Segundo as autoras, o investimento nesta área pode ajudar as escolas a enfrentar os desafios da atualidade e promover “práticas pedagógicas digitais inovadoras e promotoras de uma educação potenciadora de verdadeira integração digital” (p.17).

Certos de que esta é uma abordagem possível ao desafio que as TIC trazem ao exercício da docência, sabemos que não será certamente a única, até porque os referenciais internacionais, europeus e nacionais neste campo abordam a questão do lugar das competências pedagógicas em tecnologias de forma ligeiramente diferente. Contudo, não podemos ignorar o facto do modelo TPACK oferecer uma forma simples de perspetivar o uso das TIC na educação, destacando as três áreas de conhecimento que, ao interagirem entre si, permitem utilizações das tecnologias enquadradas em aspetos pedagógicos e didáticos. Será, portanto, um dos caminhos para preparar e apoiar melhor os professores, pois “a evolução do sistema educativo e da sociedade em geral coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências mais complexas e diversificadas”(Miguéns, 2015).

1.3.4. O perfil do professor de línguas estrangeiras

Se há um conjunto de competências que caracterizam a profissionalidade docente no geral, a especificidade desse saber profissional é determinada por cada área curricular. Situados no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é agora essencial discutir os elementos específicos da formação e do desempenho destes profissionais.

Como verificámos anteriormente, o quadro conceptual que suporta as dimensões do saber docente foi bastante influenciado pelos trabalhos de Lee Shulman, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos de conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1986, 1987). Várias foram as áreas do saber que se dedicaram a estudar a abordagem de Shulman em contextos específicos, sendo que no caso das línguas estrangeiras esta adesão é recente, datando do final da década de 1990 (K. E. Johnson, 2009).

Segundo Johnson (2009), esta demora esteve associada ao facto de a formação de professores de língua estrangeira ter estado muito focalizada na forma como os alunos adquirem uma língua e pouco na forma como os professores aprendem ou praticam o ensino dessa mesma língua. A autora defende que o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo é fundamental para melhorar o ensino das línguas, uma vez que posiciona os professores no lugar de utilizadores e, simultaneamente, criadores de conteúdo.

Todavia, no caso do ensino de línguas a descrição dos três elementos da proposta de Shulman (1986) não tem sido consensual, apresentando-se o conhecimento de conteúdo (*subject matter*) como o aspeto mais difícil de definir. Lafayette (1993) analisa o conteúdo que deve constituir parte do saber profissional dos professores de línguas e identifica três elementos: a análise da língua, a proficiência em língua e a compreensão da civilização e da cultura. Por outro lado, Johnston e Goettsch (2000), ao procurarem aprofundar a base de conhecimentos (*knowledge base*) dos professores de línguas, alertam para as dificuldades em definir o conhecimento de conteúdo quando se trata do ensino de línguas. Os autores afirmam que este pode referir-se a saberes declarativos, i.e. ao conhecimento sobre a língua, ou a saberes procedimentais, i.e. a capacidade de usar a língua para comunicar. Cientes de que não há um consenso quanto a esta dualidade do conhecimento do conteúdo, deram ainda assim preferência ao estudo do conhecimento sobre a língua, assumindo que a maioria dos professores é competente no uso da mesma.

O que deve constituir o conhecimento de conteúdo para os professores de línguas continua a ser debatido, essencialmente dada a natureza muito específica da aula de língua estrangeira. Neste sentido, Freeman, Orzulak e Morrissey (2009) questionam se o constructo de conhecimento pedagógico de conteúdo será adequado a esta área. Os autores abordam a dualidade referida por Johnston e Goettsch (2000), explicando que de acordo com este modelo, que constitui uma adaptação para as línguas do modelo convencional (Shulman, 1986), existem dois conteúdos – o domínio da língua e o conhecimento sobre a língua. Todavia, propõem que, sendo a língua simultaneamente o instrumento e o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem, se adote um outro modelo que tenha em conta o conhecimento da língua para e no ensino:

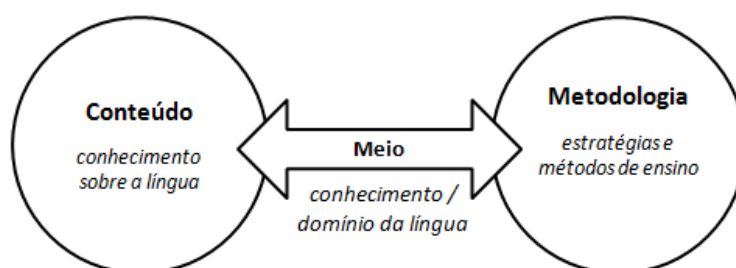


FIGURA 8 - Modelo de Conhecimento de Línguas para e no Ensino
(adaptado de Freeman et al. 2009)

Partindo do princípio que a língua é um sistema dinâmico, que se modifica e adapta quando em utilização, Freeman et al. (2009) defendem um quadro que englobe os três elementos

fundamentais para o ensino de línguas de forma relacional e interdependente. Segundo os autores, a forma do professor agir em sala de aula e de se envolver em interações que promovam a aprendizagem depende das relações que estabelece entre “o conhecimento sobre a língua enquanto conteúdo; usar a língua como instrumento no ensino; e saber como ensiná-la, ou metodologia” (Freeman et al., 2009, p. 76). Verificamos assim que o domínio da língua e o conhecimento sobre o seu funcionamento são dois elementos fundamentais para o ensino de línguas estrangeiras. A conjugação dos dois determina em grande escala não só o desempenho do professor, como também a sua confiança no exercer das suas funções docentes (Kamhi-Stein, 2009).

Esta preocupação está clara no referencial para a formação dos professores de línguas a nível da Europa, *European Profile for Teacher Language Education*, que destaca, entre outros aspetos, a importância da proficiência e do conhecimento da língua. O documento, que se assume como um quadro de referência de carácter não obrigatório, resulta de um estudo realizado a nível europeu e apresenta as componentes consideradas essenciais para a formação de professores de línguas. A finalidade é servir de base para garantir que os professores de línguas têm “as capacidades e os conhecimentos necessários, além de outras competências profissionais, para melhorar o seu desenvolvimento profissional” (Kelly & Grenfell, 2004, p. 3). Neste sentido, são identificados quatro domínios: Estrutura, Saberes e Competências, Estratégias e Capacidades, e Valores. Não nos debruçaremos sobre o primeiro nem sobre o último, não por não reconhecermos a sua importância na formação de professores, mas por considerarmos que vão além da problemática do nosso estudo.

No que diz respeito aos Saberes e Competências, encontramos aspetos relacionados com o que os professores devem saber, compreender e dominar para serem profissionais do ensino de línguas. Entre eles destacamos: (a) conhecimento sobre as metodologias de ensino de línguas, bem como atividades de sala de aula e procedimentos de avaliação, (b) desenvolvimento da própria competência linguística e respetiva avaliação; (c) reflexão e análise crítica sobre o currículo com que trabalham, nomeadamente as finalidades, os objetivos, os programas e os resultados; (d) utilização das tecnologias de informação e comunicação para uso pedagógico em sala de aula e para apoio a outros processos inerentes à função docente.

Ainda que não esteja explícita a relação entre o domínio da língua e o conhecimento sobre a mesma, queremos salientar que uma leitura cuidada do texto permite verificar que a ambos é atribuído um papel fundamental. Ao determinar que os futuros professores devem conhecer e

ser capazes de usar diferentes técnicas para promover atividades linguísticas como ler, ouvir, falar e escrever (Kelly & Grenfell, 2004), subentende-se que há um saber aprofundado não só relativamente aos métodos de ensino, como também à língua enquanto sistema de formas e significados. Este conhecimento deve ser complementado pela proficiência em língua do próprio professor, pois “quanto maior for a competência em língua do professor, mais criativo e efetivo será o seu ensino” (Kelly & Grenfell, 2004, p. 20).

Na secção Estratégias e Capacidades é apresentado o que os professores devem saber fazer em situações de ensino e aprendizagem enquanto profissionais de ensino. Aqui incluem-se aspetos como adaptar abordagens de ensino ao contexto educativo, avaliar e desenvolver materiais, promover a utilização de estratégias de aprendizagem em língua, e adotar uma atitude de reflexão e investigação sobre as próprias práticas. Estas competências, juntamente com os elementos identificados na secção anterior, criam um quadro de conhecimento base para os professores de língua que tem semelhanças com a proposta feita por Freeman e Johnson (1998). Os autores defendem que a formação de professores de línguas deve centrar-se em três domínios:

- O professor-aprendente – enquanto aluno de um curso em ensino, o foco deve ser não na aprendizagem da língua, mas em como se aprende a ensinar e como lidar com os diferentes fatores que influenciam o processo de aprendizagem;
- Os contextos sociais – o professor deve conhecer o contexto escolar, educativo, social e cultural em que vai atuar, uma vez que o ensino de línguas não pode ser separado do ambiente sociocultural em que ocorre;
- O processo pedagógico – o conhecimento aprofundado do conteúdo a ser ensinado e das atividades que podem ser usadas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Os autores reforçam a importância destes três domínios, afirmando que o essencial para a definição do perfil profissional do professor de línguas está na própria atividade de ensino, ou seja, no professor que a realiza, nos contextos em que ocorre e na pedagogia pela qual acontece (Freeman & Johnson, 1998). Estamos em crer que no domínio a que os autores chamam de processo pedagógico se inclui a dimensão do conhecimento pedagógico de conteúdo apresentado por Shulman (1986) e que os outros domínios compreendem aspetos também por ele categorizados, ainda que de forma diferente (conhecimento sobre os alunos, o currículo, entre outros.). É precisamente na interação entre os vários tipos de conhecimento que se dá a

prática dos professores, sendo na maioria dos casos difícil de os separar no ensino em ação (Johnston & Goettsch, 2000).

Se no contexto nacional não temos padrões ou referenciais específicos para as competências exigidas aos professores de língua estrangeira, temos, no entanto, um conjunto de elementos que nos permitem reconhecer um quadro conceptual e normativo que orienta o ensino de línguas no nosso país.

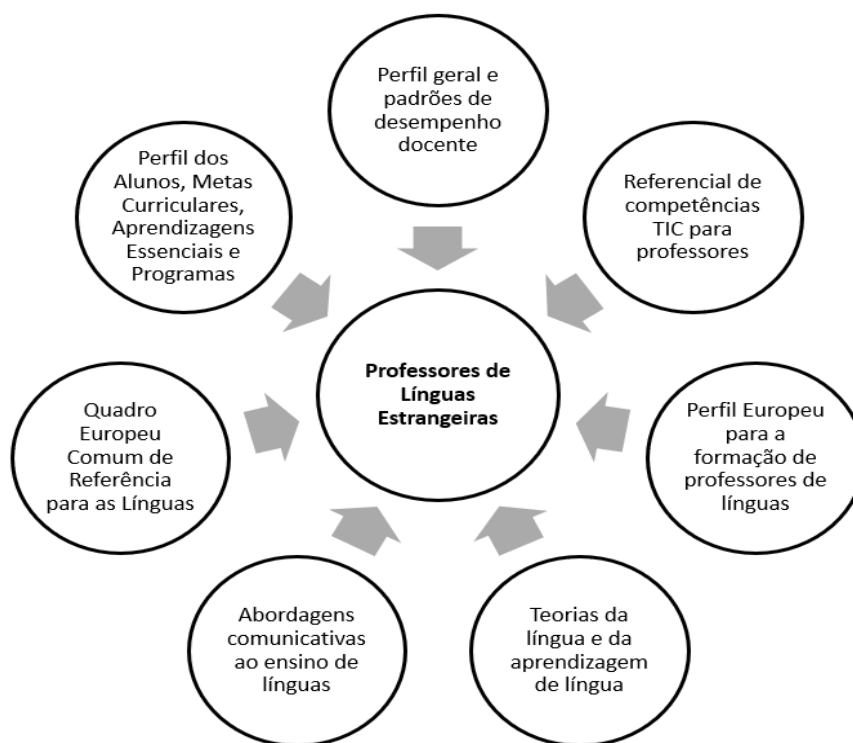


FIGURA 9 - Referências para o Professor de Línguas

Seguindo as dimensões da competência docente que expusemos no capítulo anterior, e com a finalidade de reconhecer as competências pedagógicas hoje necessárias aos professores de língua estrangeira, resta-nos então identificar os referentes que constituem o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico de conteúdo e o conhecimento pedagógico e tecnológico de conteúdo (Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1987) no campo das línguas.

Assim, no que diz respeito ao conhecimento do conteúdo, e apesar da controvérsia em torno da aplicação deste conceito às línguas, julgamos que ao revermos a definição apresentada por Shulman de que se trata do conjunto de conhecimentos, capacidades e disposições a ser aprendidas pelos alunos, podemos assumir o QECRL como o referencial para o conhecimento

de conteúdo dos professores de línguas. Conscientes de que o QECRL estabelece as competências do aprendente, acreditamos que por isomorfismo ele deve constituir um referencial também para os professores. Sendo a finalidade do ensino de línguas a promoção das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas que compõem a competência comunicativa, parece-nos essencial que o professor as domine, quer como utilizador da língua, quer como criador de situações de aprendizagem para o desenvolvimento dessas competências. Se as competências comunicativas são aquelas que permitem ao indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos, o professor precisa necessariamente de conhecer e compreender esses meios linguísticos para os poder ensinar.

Quanto ao conhecimento pedagógico de conteúdo, entendido como “a fusão do conteúdo e da pedagogia num conhecimento de como determinados tópicos (...) são organizados, representados, adaptados (...) e apresentados para instrução” (Shulman, 1987, p. 8), partimos do perfil geral docente que identifica as competências gerais para o ensino e estabelecemos relações com as teorias da língua e da aprendizagem de línguas. Nesta área, situamo-nos no paradigma que entende a língua como atos de comunicação, através dos quais os utilizadores constroem significados, partilham experiências e negociam sentidos. A visão que suporta a abordagem comunicativa ao ensino das línguas, evidencia, como verificámos anteriormente neste capítulo, que o professor deve assumir-se como facilitador e gestor dos processos de sala de aula, promovendo atividades de aprendizagem que atribuam aos alunos um papel ativo na realização de tarefas comunicativas que, apoiadas por materiais autênticos e adequados, vão permitir a aquisição dos conhecimentos de língua necessários ao desenvolvimento da sua competência comunicativa (Littlewood, 2011; Nunan & Lamb, 2001; Richards & Rodgers, 2001).

E porque a integração das tecnologias de informação e comunicação é também um domínio importante da competência pedagógica dos professores (S. Cox & Graham, 2009; Mishra & Koehler, 2006), o conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo para os professores de língua estrangeira consistirá precisamente na intersecção dos aspetos que acabámos de referir com as competências em TIC para professores. No contexto nacional, essas competências estão definidas pelo Referencial de Competências TIC para Professores (Costa et al., 2008), sendo que a especificidade pedagógica para cada área de ensino não foi ainda determinada. Esta definição, no caso das línguas, passará ainda por uma revisão da literatura sobre a utilização das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras e respetivas implicações, que faremos na parte que se segue.

A título de conclusão, apresentamos graficamente as dimensões que, estamos em crer, definem o perfil do professor de línguas estrangeiras no contexto do nosso estudo. Partimos das propostas de Shulman (1986) e de Mishra e Koehler (2006) para, apoiados pelos normativos que nos regem e pelos autores de referência na área das línguas, identificar os três domínios que, nas relações entre eles, formam a competência pedagógica destes profissionais.



FIGURA 10 - Dimensões TPACK para o ensino de línguas

Como podemos verificar na figura acima, do professor é esperado que adquira conhecimentos sobre sua área científica, sobre pedagogia e didática, bem como sobre as tecnologias que estão na base dos novos desafios sociais e educativos. Se ensinar é um processo que implica a mobilização de competências em diferentes âmbitos, no caso dos professores de línguas o cenário torna-se mais complexo quando assumimos que “hoje educar em línguas é ensinar o mundo. O percurso linear que o método pressupunha transfigurou-se, diferenciou-se, pluralizou-se” (Peralta, 2010, p. 7).

1.4. AS TIC NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

A disseminação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas levantou nos últimos anos discussões em torno do papel que o computador pode ter como instrumento facilitador das aprendizagens. No caso concreto das línguas estrangeiras, o computador enquanto ferramenta auxiliar à aprendizagem remonta à década de 1960, com o surgimento dos chamados laboratórios de línguas. A aprendizagem de línguas assistida por computador, a que se deu o nome CALL - (Computer Assisted Language Learning), surgiu então como um campo da investigação próprio, tendo acompanhado as inovações tecnológicas e as teorias de aquisição de uma segunda língua.

Independentemente da denominação utilizada para referir o uso das tecnologias no ensino de línguas, que não é atualmente consensual, importa perceber o porquê da sua utilização. Assim, enquadrado o uso do computador para a aprendizagem de línguas ao longo das últimas décadas, discutimos as características que os ambientes de aprendizagem enriquecidos pelas tecnologias oferecem às aulas de línguas estrangeiras. Na sequência desta análise, apresentamos as tecnologias que se têm destacado recentemente como uma mais-valia para o desenvolvimento da competência comunicativa.

1.4.1. Potencialidades das TIC para as línguas estrangeiras

A literatura sobre as tecnologias aplicadas à área das línguas revela, em primeiro lugar, um debate em torno dos termos usados. Alguns autores afastam-se de qualquer conotação que determinadas denominações trazem, rejeitando o termo CALL e até TIC, preferindo o termo tecnologias digitais (Evans, 2009b). Todavia, na sua maioria, os trabalhos nesta área remetem para o CALL como polo integrador de toda a temática relacionada com as tecnologias no ensino de línguas (Chapelle, 2001; Davies, 2001; Levy & Hubbard, 2005; Warschauer, 2004).

A generalização do termo CALL tem, no entanto, causado algum questionamento por parte dos investigadores. Muito associado a aplicações concebidas especialmente para a aprendizagem das línguas, prévias ao aparecimento da Internet, o termo CALL nem sempre é associado à utilização das várias tecnologias de informação e educação. Levy e Hubbard (2005), ao analisarem a pertinência de continuar a utilizar o termo CALL, apontam três razões para manter esta designação: a particularidade e a complexidade da língua enquanto objeto de aprendizagem, a necessidade de um termo global que descreva claramente do que se trata e, por último, o facto de internacionalmente o termo ser usado há várias décadas. Assim, de acordo

com os autores, a utilização do termo deve ser assumida de uma forma inclusiva, permitindo integrar as novas tecnologias que vão surgindo.

Igualmente defensores da utilização do termo CALL, Warschauer (2000) e Warschauer e Healey (1998) clarificam as diferentes aceções que o termo assumiu ao longo dos anos. Segundo os autores, a evolução do CALL acompanhou as principais metodologias de ensino de línguas estrangeiras, atribuindo, assim, diferentes papéis ao computador enquanto instrumento de aprendizagem. Neste sentido, os autores definem 3 fases distintas: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. Esta organização, proposta por Warschauer, é a mais recorrente na literatura, sendo a referência de vários estudos feitos neste campo (Davies, 2002; Evans, 2009a; Murray, 2007).

O denominado CALL Behaviorista ou Estrutural (Warschauer, 2000; Warschauer & Healey, 1998) surgiu nos anos 1950 e esteve presente nas duas décadas seguintes. Na sua base estiveram, por um lado, a existência de computadores de grande porte das universidades e, por outro, as concepções behavioristas do conhecimento e da aprendizagem das línguas. Partindo de uma lógica behaviorista, o computador era usado como instrumento de apoio à memorização e à repetição, recorrendo essencialmente a atividades de prática e repetição. Nesta perspetiva, o computador funcionava como um tutor que continuava a sua tarefa de repetir a mesma instrução ou atividade, até o aluno acertar na resposta.

A segunda fase, o CALL Comunicativo, ganha visibilidade no início dos anos 1980, na sequência da rejeição das perspetivas behavioristas e da simultânea apologia da abordagem comunicativa no ensino de línguas. De acordo com Underwood (1984, citado em Warschauer, 1996), nesta fase as utilizações da tecnologia eram orientadas por atividades que encorajavam o aluno a produzir enunciados originais, tentando criar condições para usar a língua de forma autêntica e natural. Ainda que o computador assumisse o papel de detentor das respostas corretas, verificava-se uma mudança no modo de obter essa resposta, uma vez o aluno passava a fazer as suas próprias escolhas e a ter mais interação com a máquina. A finalidade era que os alunos usassem a língua alvo para promover a fluência em língua (Evans, 2009a).

No final da década de 1980, o CALL Comunicativo começou a criar dúvidas quanto às suas potencialidades para o ensino e a aprendizagem de uma língua. Este questionamento acompanhou a discussão teórica sobre a aprendizagem de línguas, nomeadamente, o afastamento da noção chomskiana de “competência” e o aparecimento de uma perspetiva sociolinguística de competência na linha de Hymes. Também a tecnologia sofre grandes

evoluções nesta altura com proliferação dos computadores pessoais, o aumento da tecnologia multimédia e a expansão da Internet. Está criado o contexto para o surgimento de uma terceira fase do CALL, designada por Warschauer (2000) de CALL Integrativo.

Nesta fase, o papel do computador é o de fornecer um ambiente no qual o aluno recorre a diferentes ferramentas tecnológicas para aprender e usar a língua. Segundo Warschauer (2000), este papel passa por aproveitar os recursos multimédia e hipermédia para fornecer ao aluno contextos diversificados de interação social. Estas novas funcionalidades da tecnologia favorecem a autenticidade dos ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo que permitem que o aluno desenvolva as competências de ler, ouvir, falar e escrever. Evans (2009a), considera que esta definição de CALL implica computadores ligados à rede que permitem envolver os alunos em atividades significativas e colaborativas, bem como o uso dessas tecnologias para criar produtos linguísticos e tecnológicos palpáveis.

Como referimos anteriormente, o termo CALL não é consensual. A literatura nesta área apresenta um leque variado de nomes para referir certos tipos de utilização das tecnologias, tentando especificar o tipo de trabalho que se pode fazer com estas ferramentas: ICT (*Information Communication Technologies*), CMC (*Computer Mediated Communication*), WELL (*Web Enhanced Language Learning*), TELL (*Technology Enhanced Language Learning*), CBI (*Computer Based Instruction*) ou CBT (*Computer Based Tasks*). Levy e Hubbard (2005) reconhecem que com a disseminação da Internet surgiram perspetivas diferentes do uso do computador, mas consideram que outros termos só servem para fragmentar o campo de investigação, sendo que CALL serve precisamente como descritor global para todos os tipos de utilização das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas. Não cremos que seja relevante para o nosso trabalho alongar a discussão em torno do CALL, uma vez que a nossa preocupação são as implicações que as tecnologias trazem ao processo de ensino e aprendizagem e que “em última análise, as etiquetas e as suas definições são arbitrárias, transitórias e parciais” (Evans, 2009b, p. 2).

Segundo Chambers, Conacher e Littlemore (2004), a evolução da tecnologia trouxe novos ambientes à aprendizagem de línguas, nomeadamente com a criação de ferramentas que têm um grande potencial para o desenvolvimento das competências comunicativas. No entanto, alguns autores alertam para o facto de não ser a tecnologia em si que cria um novo ambiente, mas sim os processos que propicia entre alunos, alunos e professores, e alunos e materiais (Conacher, Taalas, & Vogel, 2004). É precisamente nestes processos, identificados pela teoria como facilitadores da aprendizagem de uma segunda língua, que as tecnologias podem fazer a

diferença: o contacto com a língua alvo, a interação e o acesso a materiais autênticos e a tarefas reais.

Neste sentido, Murray (2007) analisa vários estudos sobre as potencialidades das tecnologias na aprendizagem de línguas e salienta como fatores de destaque a colaboração, a interação e os usos autênticos da língua. Segundo o autor, as tecnologias têm muito potencial para fomentar a colaboração, quer seja numa sala com vários alunos a trabalhar em conjunto num só computador, quer seja recorrendo a ferramentas que propiciam a realização de projetos entre diferentes escolas ou países. A importância da colaboração surge inevitavelmente associada à interação que tal implica, à negociação de significado que é fundamental no processo de aprendizagem de uma língua (Breen & Candlin, 2001; Savignon, 2007).

Como vimos no capítulo anterior, a abordagem comunicativa e as teorias de aprendizagem de uma segunda língua têm demonstrado que a aprendizagem de língua é facilitada através da comunicação real, ou seja, através da interação (Brown, 2007; Nunan & Lamb, 2001; Savignon, 2007). As tecnologias, nomeadamente através das ferramentas proporcionadas pela Internet, permitem criar situações variadas de comunicação, nas quais os alunos se envolvem ativamente na negociação de significados, transcendendo os limites espaciais e temporais da sala de aula. A comunicação, quer seja síncrona ou assíncrona, oferece aos alunos “o mais alto nível de interatividade pois permite trocas pessoais, um a um” (Blake, 2008, p. 101).

Este processo não apoia apenas o uso real da língua, uma vez que envolve o aluno numa situação de resolução de problemas. Assim, durante a situação de comunicação, o aluno tem que perceber o que precisa para atingir a sua finalidade comunicativa, perceber o que não sabe e procurar resoluções para manter o diálogo (Blake, 2008). Outra vantagem associada à comunicação mediada pelas tecnologias é o facto de posteriormente ser possível analisar a utilização de língua feita pelo aluno, através dos registos resultantes da situação de comunicação, complementando o desenvolvimento da fluência com o da correção linguística (Murray, 2007).

Outro aspeto considerado determinante na aquisição de uma nova língua é o contacto com a língua alvo e a vivência da língua de forma autêntica (Nunan & Lamb, 2001). A Internet, com o vasto leque de recursos que oferece, disponibiliza não só o contacto com outros falantes da língua, mas também o acesso a exemplos de uso de língua para fins comunicativos autênticos. Entre viagens virtuais a determinados países, a consultas sobre atividades que se realizam nos países da língua alvo, a textos criados para e por falantes nativos da língua, a Internet vem

ampliar o contacto que o aluno pode ter com a língua usada para fins comunicativos reais (Blake, 2008). Ao debruçar-se sobre as utilizações da Internet, nomeadamente a *World Wide Web*, no âmbito da aprendizagem de línguas, Davies (2002) salienta o seu potencial enquanto coleção de materiais de referência e meio de divulgação e acesso a recursos úteis para a sala de aula. Neste sentido, se bem utilizada, i.e. ancorada em princípios de aprendizagem e de pedagogia sólidos, a Internet pode assim ser vista como “um sonho tornado realidade” (Blake, 2008, p. 9).

Todavia, a literatura é unânime em alertar para a importância da preparação pedagógica das atividades realizadas com recurso à Internet. Se por um lado, a imersão em contextos autênticos de uso de língua é uma mais-valia, por outro, a informação disponibilizada online pode ser um elemento distrativo para a aprendizagem, pois os alunos podem perder-se no meio de tanta informação ou sentirem-se incapazes de lidar com o que encontram por falta de proficiência (Murray, 2007). Outras limitações surgem com o recurso a metodologias não comunicativas, como se verificou com a quantidade de exercícios de repetição e prática que surgiram com a facilidade de criar páginas e atividades para colocar online. Segundo Davies (2002), isto representou um retroceder pedagógico na utilização das tecnologias, uma vez que limitavam o foco comunicativo do processo de aprendizagem.

Ao fazer um levantamento do que a investigação tem revelado relativamente ao uso das tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras, a Agência Britânica para as Tecnologias Educativas destaca sete formas em que estas ferramentas apoiam as aprendizagens de língua (BECTA, 2004):

- os recursos digitais disponíveis online ou offline permitem aceder a um conjunto de informação e oportunidades de aprendizagem;
- os alunos podem trabalhar de acordo com o seu próprio ritmo, pois os recursos digitais podem ser utilizados de forma mais lenta ou consultados repetidamente;
- as oportunidades de aceder a materiais autênticos e de comunicar com escolas de países falantes da língua estrangeira facilitam a aquisição de consciência cultural por parte dos alunos;
- as apresentações multimédia envolvem os alunos no desenvolvimento de várias capacidades, permitindo uma adequação aos seus próprios estilos de aprendizagem;
- os processadores de texto apoiam os alunos na planificação, elaboração e edição dos seus trabalhos, praticando simultaneamente técnicas de leitura superficial e de leitura detalhada;

- o vídeo digital possibilita a autoavaliação, bem como a avaliação de pares e professores, relativamente ao desempenho linguístico dos alunos;
- o interesse pela língua estrangeira pode ser fomentado pelo visionamento de filmes com o som e as legendas definidos em línguas diferentes.

Como podemos verificar pelos aspetos referidos no relatório da BECTA, muitas das potencialidades das tecnologias para o ensino das línguas estrangeiras passam por serviços ligados à Internet. Não tendo sido criada com objetivos pedagógicos, a Internet abre um verdadeiro mundo novo para todo o tipo de aprendizagens, sendo que no caso das línguas estrangeiras, por terem como meta o desenvolvimento de competências comunicativas, o seu potencial educativo pode ser ainda maior.

Ainda que a Internet e as suas potencialidades em termos de comunicação assumam um lugar de destaque no ensino de línguas assistido por computador, as atividades que se podem desenvolver não se limitam a uso da mesma. Assim, Fotos e Browne (2004) expõem os tipos de atividades que podem ser realizadas no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas com recurso ao computador, destacando os seguintes:

- Escrita – processamento de texto, análise de textos e edição assistida por computador, muitas vezes combinada com atividades de comunicação;
- Comunicação – troca de correio eletrónico, discussões entre alunos e alunos e professores, participação de sítios de interação online e conversações em direto;
- Multimédia – utilização de recursos digitais, offline ou online, que permitem trabalhar aspetos específicos da língua ou realizar tarefas que integram várias competências;
- Internet – pesquisas em motores de busca sobre determinados temas e construção de páginas pessoais dos alunos;

As potencialidades atribuídas às tecnologias como instrumento de trabalho para o ensino e a aprendizagem de línguas estão, como podemos verificar, intimamente associadas à abordagem comunicativa. Não há dúvida de que as TIC oferecem situações de uso autêntico da língua e de interações significativas, mas aos professores coloca-se o desafio de inclui-las em tarefas e atividades que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Conacher et al., 2004; Murray, 2007). Para tal é necessário conhecer as tecnologias que têm sido utilizadas e estudadas, nomeadamente à luz das competências que se pretendem desenvolver e das atividades linguísticas que se podem proporcionar.

1.4.2. As TIC no desenvolvimento da competência comunicativa

Ao centrar o nosso trabalho nas TIC, que constituem apenas um dos vários tipos de aplicações tecnológicas que podem apoiar a aprendizagem de línguas (Levy & Hubbard, 2005), assumimos como fundamental o papel das ferramentas de informação e de comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, estas tecnologias passam em grande parte, como mencionámos anteriormente, por serviços ligados à Internet.

A comunicação mediada por computador

Nos últimos anos, assistiu-se a um aumento na comunicação mediada por ferramentas tecnológicas, quer síncrona, quer assincronamente. Por comunicação síncrona entende-se o processo de comunicação que ocorre em tempo real, ou seja, as mensagens emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas pela outra pessoa. Como exemplo de ferramentas que nos permitem este tipo de comunicação temos os sistemas de mensagens instantâneas, as salas de *chat*, as conferências *Web*, os serviços *VoiP* e as videoconferências. A comunicação assíncrona pode ser entendida como o processo de comunicação que não ocorre em tempo real, ou seja, as mensagens enviadas são lidas e respondidas pela outra pessoa posteriormente. Exemplos de ferramentas de comunicação assíncrona são o correio eletrónico e os fóruns de discussão.

Levy e Stockwell (2006), ao refletirem sobre as características destas duas formas de comunicação em contexto de aula, referem que a comunicação síncrona pode tornar-se complicada de implementar devido à diferença horária que pode existir entre os locais onde se encontram os participantes. Afirmam ainda que as ferramentas de comunicação assíncrona se adaptam melhor às utilizações educativas e que o correio eletrónico tem sido o instrumento mais utilizado no âmbito de atividades de aprendizagem. Um dos motivos para tal, que é referido também por outros autores (Smith, Alvarez-Torres, & Zhao, 2003; Stockwell, 2010), é que em situações de comunicação assíncrona os alunos têm mais tempo para compreender o texto e elaborar uma resposta, podendo inclusive recorrer a outros materiais para os apoiar.

Todavia, a comunicação síncrona traz outras vantagens que o correio eletrónico não permite, nomeadamente ao colocar os alunos em situações em que a fluência e a capacidade de manter a conversação assumem lugar de destaque (Murray, 2007). Precisamente por esta razão, Levy e Stockwell (2006) defendem que para usar ferramentas de comunicação síncrona é necessário que os alunos tenham já alguma proficiência na língua. Outra condicionante ao uso de ferramentas de comunicação síncrona, apontada por Blake (2006), é a cuidadosa planificação

das tarefas. Segundo o autor, ainda que o *chat* tenha a imensa vantagem de pôr os alunos a interagir em tempo real com outras pessoas, este tipo de atividade exige que a tarefa de aprendizagem tenha uma finalidade muito clara e definida, para que a comunicação não perca o seu rumo.

Outro aspeto que tem sido muito discutido relativamente à comunicação baseada em computador é a interação entre os alunos e a negociação de significado. Tudini (2003) desenvolve um projeto com alunos aprendentes de Italiano recorrendo a atividades de *chat* com nativos da língua e conclui que os alunos negoceiam várias vezes significado, negociação esta que advém geralmente de dificuldades relativas a vocabulário e a estruturas gramaticais. Já Kitade (2006), num estudo sobre a negociação de significado em atividades de comunicação via correio eletrónico, aponta a necessidade de dar instruções explícitas sobre como fazer essa negociação, uma vez que os alunos tinham dificuldades em fazê-lo numa escrita mais formal.

Com a evolução dos programas de mensagens instantâneas, das plataformas de *chat* e de áudio e videoconferência, a comunicação através de ferramentas síncronas assemelha-se cada vez mais a situações de comunicação presenciais. Jepson (2005), num estudo envolvendo alunos de Inglês como língua estrangeira, compara a conversação e a interação entre *chat* de texto e *chat* de áudio e conclui que os alunos usam mais estratégias de retificação e de negociação de significado quando recorrem à comunicação com voz. Yanguas (2010) também compara diferentes meios de comunicação síncrona com a comunicação presencial e refere que as interações via áudio são as mais semelhantes às presenciais. O autor refere que sempre que houve falhas de comunicação, os alunos deram início a um processo de negociação de significado, o que talvez não tenha sido necessário na comunicação via vídeo devido às expressões faciais que eram visíveis.

Alguns estudos têm ainda tentado comparar as diferenças entre a comunicação síncrona e assíncrona na produção de textos pelos alunos, mas as diferenças não são significativas (Perez, 2003; Stockwell, 2010). Não há dúvida que as atividades com recurso a ferramentas de comunicação colocam os alunos em situações efetivas de uso de língua, criando oportunidades de comunicação real com outros aprendentes ou falantes nativos da língua. Contudo, uma vez que a maioria dos estudos assumem a forma de estudo de caso, torna-se difícil generalizar os resultados da utilização destas ferramentas em termos de aprendizagem de língua (Murray, 2007).

Uma revisão da literatura sobre artigos publicados entre 2001 e 2005 no âmbito do uso da tecnologia para o ensino línguas (Stockwell, 2007), revela que as ferramentas de comunicação baseada em computador têm sido usadas para desenvolver três das competências comunicativas (ler, escrever e falar), bem como para trabalhar aspetos da competência linguística, nomeadamente a gramática, o vocabulário e a pronúncia. Stockwell (2007) refere ainda como intrigante o facto de não ter encontrado investigação sobre o uso das ferramentas de comunicação no desenvolvimento da compreensão oral (ouvir), uma vez que a expressão oral tem sido alvo de muitos estudos. Efetivamente, na nossa pesquisa da literatura, encontrámos vários estudos em que a tarefa consistia em comunicação oral, mas o foco da análise era, na sua maioria, a produção oral dos alunos ou a dinâmica de interação, e não a compreensão oral.

A World Wide Web

À parte da comunicação através de ferramentas como o correio eletrónico ou o *chat*, a Internet proporciona outras aplicações que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Vogel (2001) a *Web*, enquanto rede de recursos multimédia e hipermédia interligados e acessíveis através da Internet, pode ser utilizada nas aulas de línguas de quatro formas distintas: como fonte de textos e materiais autênticos, como base para tarefas de pesquisa de informação, como espaço para publicar informação e como plataforma de comunicação. Blake (2008) acrescenta que a *Web* representa uma das plataformas tecnológicas mais ricas para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que contém um enorme leque de recursos autênticos de várias línguas. Este elemento é ainda significativo no caso da aprendizagem do Inglês quando as estatísticas mais recentes mostram que esta é a língua mais usada online, sendo que da totalidade de utilizadores, 27% são falantes de inglês, como primeira ou segunda língua (Internet World Stats, 2010).

Chun e Plass (2000) afirmam que o uso da *Web* para fins educativos aumentou significativamente, em parte devido à quantidade de páginas criadas especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas. Segundo os autores, muitas dessas páginas utilizam funcionalidades interativas e multimédia para apresentar informação em formatos texto, áudio e vídeo. Todavia, os autores referem que muitas das atividades disponíveis consistem em exercícios limitados e fechados, como preenchimento de espaços ou escolhas múltiplas, quando a *Web* permite utilizações mais produtivas. Esta ideia vai ao encontro das conclusões de Davies (2002), ao afirmar que com o aparecimento da *Web* deu-se um retrocesso nas utilizações pedagógicas dos materiais multimédia para o ensino.

Se existem imensos sítios online em que os alunos podem fazer exercícios para praticar a aquisição de estruturas, outros recursos, como jornais, páginas de serviços, rádios ou televisões, permitem a realização de outro tipo de atividades. Chun e Plass (2000) dão como exemplo a utilização de sites para procurar informação sobre casas disponíveis para alugar, num projeto em que os alunos preparam a sua visita a uma universidade estrangeira. Efetivamente, hoje os alunos podem programar uma viagem a um determinado lugar, não só pesquisando dados sobre o transporte e o alojamento, como também interagindo com esses fornecedores de informação, nomeadamente através de pedidos de informações sobre essas atividades.

Associada a este tipo de utilização da *Web* encontramos a atividade *Webquest*, que consiste numa pesquisa orientada na qual a maioria das informações com as quais os estudantes interagem vêm de recursos na Internet (Dodge, 1995, 1977). Trata-se de uma sequência organizada previamente pelo professor, tendo como elementos fundamentais a introdução ao tema, a explicitação da tarefa dos alunos, o processo de realização, os recursos ou fontes a utilizar, os critérios para avaliação do trabalho e a conclusão (Costa & Carvalho, 2006). Havendo uma seleção prévia, por parte do professor, dos endereços que considerados mais relevantes para o tema a investigar, a *Webquest* permite que os alunos saibam o que vão fazer e o que devem pesquisar antes de iniciarem a atividade, evitando que se percam na quantidade de informação disponível online.

Preparada para ser realizada em grupo, a *Webquest* implica a interação entre os alunos, a negociação da aprendizagem e a responsabilização pelas tarefas, promovendo formas de aprendizagem construtivistas (Carvalho, 2007). No contexto específico das línguas estrangeiras, Godwin-Jones (2004) refere que as *Webquests* constituem um instrumento rico para a aprendizagem de línguas, pois o conjunto das suas características “é compatível com o conceito de aprendizagem baseada em tarefas (...) e com outra componente importante da metodologia da aprendizagem de línguas, o uso de materiais autênticos” (p. 9).

Ainda que inicialmente a maioria dos recursos utilizados fossem materiais à base de texto, a *Web* proporciona cada vez mais um vasto conjunto de outros materiais multimédia, nomeadamente áudio e vídeo. Online encontram-se também vários programas de rádio e televisão, notícias, músicas, excertos de filmes, publicidade, etc. Estes materiais, igualmente autênticos, proporcionam oportunidades para trabalhar as competências de compreensão oral, muitas vezes enriquecidas com a componente visual (G. M. Chinnery, 2005).

Alm (2008), num estudo que envolvia a visualização de vídeos de programas de televisão alemães por alunos neozelandeses que estavam a aprender alemão, conclui que os benefícios incluem a exposição à língua alvo num contexto autêntico e o envolvimento em atividades culturais do país em que a língua é falada. Sousa (2009), num projeto de investigação-ação com turmas de inglês e alemão como línguas estrangeiras, confirmou que a utilização do vídeo como recurso nas aulas contribui para a motivação dos alunos, criando estímulos para a autoexpressão oral.

Não há dúvida de que a *Web* constitui um recurso valioso para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, acima de tudo pela oportunidade que dá aos alunos de aumentarem o seu contacto com a língua (Blake, 2008), por proporcionar um acesso ilimitado a um vasto leque de recursos e textos diversificados na língua alvo (Legutke, Müller-Hartmann, & Ditzfurth, 2007) e por permitir o envolvimento dos alunos em situações autênticas de uso de língua (Kumar & Tammelin, 2008). Todavia, as tecnologias frequentemente denominadas de *Web 2.0* trazem uma nova perspetiva face ao papel do aluno com utilizador da Internet, que deixa de ser apenas consumidor dos recursos disponíveis para passar a ser ele próprio criador de materiais digitais.

A Web 2.0

O conceito de *Web 2.0* pode ser entendido como o conjunto dos recursos e ferramentas da *Web* que proporcionam não só o acesso à informação, mas também a colaboração, criação e partilha de materiais. Refletindo sobre o potencial inovador da *Web 2.0*, Bottentuit Júnior e Coutinho (2007) referem que se a *Web* tradicional tinha trazido “grandes avanços no que diz respeito ao acesso à informação, (...) com a introdução da *Web 2.0* as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los” (p. 119). O apelo destas novas tecnologias para a esfera da educação é claramente identificado pelo elevado número de estudos que se têm debruçado sobre uma ou mais ferramentas deste tipo no ensino e na aprendizagem. Entre as múltiplas aplicações que a *Web 2.0* proporciona o ensino, das que têm sido investigadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras destacam-se os blogues, as *wikis* e os *podcasts*. Esta escolha deve-se, principalmente, ao facto de permitirem a colaboração e a interação entre alunos recorrendo a competências comunicativas orais e escritas (Sykes, Oskoz, & Thorne, 2008).

Os blogues assumiram nos últimos anos um papel relevante na utilização das tecnologias em contexto educativo, uma vez que não implicam grandes custos técnicos ou financeiros. Os blogues assemelham-se às tradicionais páginas *Web*, sendo que apresentam maior facilidade de

publicação e de interação com os visitantes. Atualmente os blogues permitem a integração de outras ferramentas de modo a incluir som, imagens ou vídeos. Segundo Gomes (2005), os blogues podem ser utilizados como recursos ou como estratégias pedagógicas. São considerados recursos pedagógicos quando constituem espaços de acesso a informação ou de disponibilização da informação por parte do professor, e estratégias pedagógicas quando usados para criar portfólios digitais ou espaços de colaboração, partilha e debate entre alunos (Gomes, 2005).

Warschauer (2010), ao refletir sobre as potencialidades dos blogues para o desenvolvimento da competência de produção escrita, salienta as atividades de natureza produtiva que estas novas ferramentas podem trazer à aprendizagem de línguas. De acordo com o autor, o tipo de comunicação proporcionado pelos blogues combina a interatividade do discurso com a permanência da escrita, representando assim um instrumento eficaz para combinar a discussão e a publicação escrita de textos.

Blackstone, Spiri e Naganuma (2007), reforçam também as valências que os blogues podem ter na aprendizagem de línguas, uma vez que, de acordo com os autores, a consulta e publicação regular de blogues estimula os alunos para uma aprendizagem mais autónoma, permitindo que se envolvam em trocas online. No âmbito de um projeto com alunos do ensino secundário chamado “blogging buddies”, no qual os alunos tinham que atualizar regularmente o seu blogue, contando para tal com a ajuda de um parceiro de revisão, os resultados revelaram um aumento da interação entre os alunos, bem como da reflexão sobre o desenvolvimento das próprias competências. Os autores referem ainda que este tipo de atividades permitiu que os alunos levassem o estudo da língua para além da sala de aula, aumentou o nível de motivação e ajudou a melhorar a sua competência escrita.

Ducate e Lomicka (2008), debruçando-se sobre os resultados de um estudo de um ano com alunos de alemão e francês que consultavam e produziam blogues pessoais, afirmam que este tipo de projeto permitiu que os alunos experimentassem com a língua e facilitou a expressão num ambiente descontraído. As autoras sugerem que os blogues sejam usados no ensino de forma semelhante à sua utilização na vida real, ou seja, como uma espécie de diário, no qual os tópicos são maioritariamente selecionados pelo autor. Acrescentam ainda este tipo de atividades podem trazer ganhos no desenvolvimento de competências interpretativas em língua estrangeira.

No contexto português, Almeida d'Eça (2007) tem desenvolvido nos últimos anos vários projetos com alunos de inglês do 2º Ciclo recorrendo a blogues. De acordo com a autora, a facilidade de publicação e interação que caracteriza estas ferramentas permite incentivar os alunos a utilizarem a língua estrangeira fora da sala de aula e a praticarem o que aprendem nas aulas de uma forma mais descontraída. Afirma ainda que a integração de projetos com recurso a estas novas tecnologias “confere mais sentido ao processo de aprendizagem e permite pôr os alunos em contacto com pessoas reais, do mundo real, para desenvolver tarefas reais do nosso dia-a-dia” (Almeida d'Eça, 2007, p. 35).

Os blogues tem sido bastante utilizados em educação devido, essencialmente, às suas características multimédia e de interatividade, bem como à capacidade de apoio a aprendizagens cooperativas e autónomas (Sun, 2009). Todavia, ainda que sejam frequentemente usados como ambiente de trabalho colaborativo, a sua estrutura cronologicamente organizada pode constituir uma limitação para o desenvolvimento de conteúdos, existindo para tal outras ferramentas mais adequadas (Godwin-Jones, 2003). É nesta procura de um ambiente que facilite a produção conjunta de recursos, que surgem as *wikis* como instrumentos educativos de suporte ao trabalho colaborativo.

Segundo a mais consultada enciclopédia online, a Wikipédia, uma *wiki* é uma aplicação online que “permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo tenha que ser revisto antes da sua publicação”. Baseada num sistema que permite ter várias páginas interligadas, esta ferramenta tem como principal característica permitir a produção e edição de documentos por vários autores, através de uma linguagem simples e eficaz. As utilizações da *wiki* em educação são várias, destacando-se a realização de projetos em pequenos grupos, a participação em trabalhos colaborativos de turma e a criação de sítios online para disciplinas (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007).

Na área específica do ensino de línguas estrangeiras, as *wikis* têm sido alvo de análise nos últimos anos, nomeadamente, no que diz respeito às implicações para a reconceptualização do conceito de autoria e para o processo de escrita (Sykes et al., 2008). Godwin-Jones (2003) descreve o potencial das *wikis* para a aprendizagem de línguas e salienta que estas ferramentas permitem fomentar a interação entre alunos, de forma mais organizada do que na interação síncrona, e acompanhar o processo de produção escrita, quer global, quer individual. De acordo com o autor, trata-se de “um excelente ambiente colaborativo, uma vez que as alterações são registadas com a identificação do autor” (Godwin-Jones, 2003, p. 15).

Warschauer (2010), considera que as *wikis* modificaram a tradicional comunicação mediada por computador, uma vez que escrever numa *wiki* facilita trocas mais formais, mais centradas no tópico e mais despersonalizadas. O autor refere vários estudos que sugerem que, em atividades com recurso a esta ferramenta, os alunos aumentam a quantidade de escrita, desenvolvem mais confiança na sua escrita e consideram as tarefas mais motivantes. Todavia, alerta para o facto de ser ainda necessário perceber como é que escrever para *wikis* afeta o processo de aprendizagem de uma língua.

Elola e Oskoz (2010) realizaram um estudo com alunos de espanhol como língua estrangeira, cuja finalidade era perceber como é que os alunos abordavam a escrita colaborativa online e quais as diferenças entre a produção escrita individual e a colaborativa. Os resultados mostraram que no trabalho individual os alunos melhoravam os seus textos (em termos de vocabulário, gramática e estilo) perto do final, enquanto que quando trabalhavam em colaboração esse processo de edição era simultâneo à própria produção. Segundo as autoras, esta diferença estará associada ao facto de, quando em colaboração, os alunos sentirem que estão a escrever para alguém ler, o que os leva a ter mais cuidado com a forma com que se exprimem.

Kessler (2009), num estudo com futuros professores de inglês, procurou descrever as características da colaboração escrita em *wikis*, nomeadamente no que diz respeito à forma como os estudantes lidavam com questões de fluência e correção. O autor conclui que apesar de se mostrarem muito interessados em colaborar em ambiente autónomos, os estudantes não mostraram grande preocupação com a correção das suas participações ou das dos colegas. Os dados obtidos pela análise das *wikis*, juntamente com outras observações, levam o autor a crer que os estudantes tendem a focar-se pouco na forma quando estão concentrados no conteúdo. Este fato fá-lo sugerir que é necessário diversificar as tarefas propostas aos estudantes neste tipo de ambiente, bem como dar um papel mais ativo ao professor que os acompanha.

Lund (2008) desenvolveu um projeto com os seus alunos de inglês como língua estrangeira denominado “Our USA”, no qual os alunos trabalham em pares para criar uma *wiki* de toda a turma. O autor salienta como mais valias para a produção escrita a possibilidade de comparar versões do texto, editar ou fazer comentários, o que permite dar mais atenção ao processo e não apenas ao produto final. Ainda que a análise da produção individual seja importante, conclui que o que os alunos constroem em conjunto não pode ser reduzido à soma das contribuições individuais, uma vez que a natureza da *wiki* faz com que os “textos nunca sejam finitos ou

‘estejam finalizados’, mas (sejam) um recurso para expansão, reconfiguração e nova síntese”(Lund, 2008, p. 50).

Se os blogues e as *wikis* têm desempenhado um lugar de destaque na investigação sobre o papel das tecnologias no desenvolvimento das competências de compreensão e produção escritas em língua estrangeira, o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral com recurso a ferramentas digitais tem passado nos últimos anos pelos *podcasts*. Esta tecnologia, também parte das funcionalidades da *Web 2.0*, assenta na produção de ficheiros áudio ou vídeo digitais e na sua distribuição na Internet. Em termos educativos, a utilização dos *podcasts* destaca-se pelo facto de permitir aos alunos “aprender independente do tempo e do espaço, publicando com facilidade e rapidez tudo aquilo que sabem e que desejam compartilhar com os seus colegas reais e virtuais”(Bottentuit Júnior & Coutinho, 2007).

Rosell-Aguilar (2007) diferencia dois tipos de utilização dos *podcasts* no ensino de línguas: a utilização dos *podcasts* que se encontram disponíveis online e a criação de *podcasts* por alunos. Quanto ao primeiro, os benefícios para a aprendizagem de uma língua estrangeira prendem-se com a quantidade de material autêntico, fornecido por falantes nativos para fins não educativos ou de apoio a cursos de línguas, bem como com a facilidade de aceder e manipular os ficheiros. Relativamente à criação de *podcasts* pelos próprios alunos, o autor salienta que este tipo de atividade permite uma prática reflexiva das competências orais, pois permitem rever e melhorar aspetos de pronúncia, gramática e estilo.

Frydenberg (2006) analisa o que a investigação tem dito acerca da utilização e produção de *podcasts* na educação e conclui que, ainda que seja uma ferramenta útil para disseminar informação, ganha um carácter mais poderoso quando os alunos são responsáveis por criar o próprio conteúdo. Segundo autor, criando os seus *podcasts* os alunos demonstram as suas aprendizagens e, ao partilharem-nos, criam oportunidades de aprender uns com os outros.

Sendo os *podcasts* maioritariamente áudio, ainda que seja possível fazê-los em formato vídeo, as questões relacionadas com a fonologia e a pronúncia têm sido também alvo de estudo. Lord (2008) desenvolveu um projeto com alunos de espanhol em que cada grupo era responsável pelo seu próprio canal de *podcasts*. Os produtos eram essencialmente pequenas leituras, reflexões pessoais e alguns exercícios como trava línguas, e eram depois ouvidos e comentados pelos colegas. De acordo com os resultados, o autor conclui que, além da prática de competências de compreensão e produção oral, verificou-se uma influência positiva no desempenho oral dos alunos.

Também Ducate e Lomicka (2009) estudaram as potencialidades dos *podcasts* para melhorar aspetos de pronúncia de alunos de francês e alemão, através de atividades que consistiam na gravação de textos lidos e de textos espontâneos. Ainda que tenha havido diferenças na melhoria do desempenho dos alunos em algumas tarefas, os dados recolhidos revelaram que não houve uma melhoria significativa na pronúncia, nomeadamente na acentuação ou na compreensibilidade. No entanto, referem que os alunos apreciaram o feedback em relação à sua pronúncia e que se foram sentindo menos inibidos relativamente à sua expressão oral.

Como podemos verificar, não há dados que indiquem que os *podcasts* melhoram as competências orais dos aprendentes de línguas. Todavia, as vantagens que apresentam ao permitir aos alunos a prática regular dessas competências, para fins comunicativos reais, são indiscutíveis. Muitos dos sítios de alojamento de *podcasts* permitem incorporar contribuições dos próprios ouvintes, criando assim comunidades comunicativas, o que pode ser determinante na motivação dos alunos para um uso real da língua. Outro grande benefício dos espaços online dedicados a *podcasts* é o facto de estes poderem constituir-se como “ambientes que geram oportunidades de produzir resultados (linguísticos) e de interagir com outros aprendentes, apoiados por recursos adicionais como transcrições, explicações gramaticais, glossários...” (Rosell-Aguilar, 2007, p. 489).

Das tecnologias *Web 2.0*, os blogues, as *wikis* e os *podcasts*, a par da comunicação mediada por computador, têm sido as áreas mais investigadas no domínio das línguas estrangeiras nos últimos anos. Segundo Lord (2008) isto deve-se ao facto de os professores acreditarem “no potencial destas ferramentas para aumentar o input, a interação e a produção numa língua estrangeira, fatores considerados importantes na aquisição de uma segunda língua” (p. 376).

Não há dúvida que as tecnologias oferecem inúmeras oportunidades para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas para tal ocorrer é necessário usá-las de acordo com a abordagem comunicativa, que apelam à comunicação e à interação como elementos determinantes da aprendizagem de uma língua. Usando as palavras de um especialista, “qualquer atividade sem o planeamento pedagógico adequado, tecnologicamente melhorada ou não, irá produzir resultados insatisfatórios com os alunos, mesmo que seja atraente de um ponto de vista multimédia” (Blake, 2008, p. 11).

1.4.3. Tecnologias emergentes na aprendizagem de línguas

A investigação em torno das tecnologias ao serviço das aprendizagens dos alunos, no geral, e do desenvolvimento de competências comunicativas, em particular, tem estado bastante focada

no que muitos chamam de tecnologias emergentes. Cukurova e Luckin (2018) ao proporem uma abordagem pragmática à avaliação do impacto das tecnologias na educação, definem tecnologias emergente como “aquelas que têm o potencial para mudar o atual estado das coisas na educação” (p. 2). Nesta classificação incluem, entre outros, realidade virtual, realidade aumentada, dispositivos móveis e tecnologias que permitam a colaboração em grande escala, uma vez que a sua principal função é transformar a experiência que os alunos têm. Valentsianos (2016) aprofunda o termo e diz que o que torna as tecnologias emergentes não é serem a tecnologia X ou Y, mas sim o facto de serem usadas em determinados ambientes e de possuírem um potencial transformador educativo que não foi ainda completamente alcançado.

Neste contexto de tecnologias emergentes, os temas que mais têm sido alvo de investigação em educação reportam-se à aprendizagem com recurso a dispositivos móveis (*mobile learning*), ao uso de jogos para a aprendizagem (*gamification*), a utilização de ambientes de aprendizagem virtuais (*MOOCs* e *VLEs*), o uso de redes sociais para o ensino (*social media*) e também a realidade virtual, a realidade aumentada e a inteligência artificial. A nível nacional este interesse está refletido nas várias comunicações apresentadas nos dois maiores encontros sobre tecnologias e educação, Challenges e TIC Educa, que nos últimos anos têm incluído sempre um tema relacionado com tecnologias, sistemas ou aplicações educativas emergentes.

No caso específico do ensino de línguas, a aprendizagem com recurso a dispositivos móveis tem sido alvo de muita investigação, tendo inclusive dado origem ao termo *MALL – Mobile Assisted Language Learning*, que surge na sequência do termo usado por muitos para falar das tecnologias nesta área da educação *CALL – Computer Assisted Language Learning*. Para Shield e Kukulska-Hulme (2008) a diferença reside no facto do *MALL* fazer uso de dispositivos pessoais portáteis que possibilitam novas formas de aprender permitindo um acesso mais fácil e espontâneo em contextos diversificados. Apesar dos aparelhos como os telemóveis, os tablets ou os iPods apresentarem um potencial facilitador da interação, à semelhança do que acontece com outras tecnologias, eventuais benefícios à aprendizagem serão visíveis apenas aquando num enquadramento pedagógico adequado às características destas ferramentas e em situações de ensino que colocam o aluno no centro e que promovem a colaboração entre pares (George M. Chinnery, 2006; Duman, Orhon, & Gedik, 2015; Yang, 2013). Desta forma, devemos ter presente que “a competência pedagógica dos professores continuará a desempenhar um papel importante, mas precisa ser reexaminada e ampliada para abordar os atributos específicos da aprendizagem móvel” (Kukulska-Hulme, 2009, p. 161)

Os dispositivos móveis, estando hoje em toda a parte e dispondo de inúmeras funcionalidades, acabam por se tornar em ambientes ricos para a comunicação através de áudio, vídeo, texto e imagem. Para a aprendizagem de uma língua estrangeira esta realidade pode ser utilizada fazendo uso das inúmeras aplicações criadas especificamente para o efeito ou desenvolvendo atividades de aprendizagem em contextos autênticos usando aplicações 'real-life' (Kannan & Munday, 2018). Contudo, as revisões da literatura nesta área revelam que os estudos se têm centrado muito nas componentes de vocabulário, de pronúncia e de compreensão do oral, estando ainda por aprofundar os aspetos relativos às outras componentes da competência comunicativa (Bozdoğan, 2015; Cho, Lee, Joo, & Becker, 2018; Godwin-Jones, 2017).

Segundo Godwin-Jones (2017), o uso dessas tecnologias deve ir além de simples atividades de vocabulário, pois um dos grandes benefícios dos dispositivos móveis é permitirem uma aprendizagem contextualizada em ambientes reais. O autor considera que, quando devidamente planeados, os projetos que usam telemóveis se adequam a um ensino baseado em tarefas, requerendo que os alunos participem ativamente, colaborem e comuniquem na língua alvo. Kukulska-Hulme e Viberg (2018) focam-se em particular na aprendizagem colaborativa de línguas com recurso a dispositivos móveis e, da análise feita à investigação na área, concluem que os aspetos que se destacam com maior potencial educativo são a flexibilidade e a continuidade de uso, a possibilidade de feedback, a socialização, a participação ativa, a autoavaliação, o apoio de pares e a autenticidade da cultura. Segundo as autoras, surgem em contextos caracterizados pelo construtivismo social, muitas vezes recorrendo a estratégias de aprendizagem baseada em tarefas e jogos.

A disseminação das tecnologias móveis reavivou um outro campo de investigação em educação, desta vez com novos contornos e em diferentes contextos - os jogos e a aprendizagem. Carvalho (2017), explora a utilização dos jogos digitais e dos jogos educativos digitais na educação, e esclarece que o recente termo *gamification* enquanto área de estudo tem a ver com usar mecânicas típicas de jogo e não apenas com usar jogos na aprendizagem. A autora destaca que, face à dificuldade em envolver os alunos nas atividades escolares, criar desafios para os alunos pode ser uma forma de os motivar a participar de forma ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Uma boa forma de o fazer poderá ser através do recurso a aplicações móveis para criar jogos e *quizzes* online, a jogos educativos digitais e a estratégias de gamificação.

Relativamente à utilização destes recursos no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, tem havido muita investigação. Godwin-Jones (2014) reflete sobre as oportunidades dos jogos digitais e afirma que dadas as condições ideais, ou seja, utilizadores devidamente preparados e

jogos bem concebidos, são várias as experiências positivas e efetivas para a aprendizagem de línguas. O autor refere que os jogos em mundos virtuais, como o *Second Life* ou o *World of Warcraft*, têm revelado impactos positivos no desenvolvimento das competências comunicativas, uma vez que os utilizadores têm que negociar com outros para alcançarem os seus objetivos. Igualmente proveitosos, quando os alunos estão motivados, são as simulações ou os jogos criados especificamente para a aprendizagem, uma vez que focam aspetos linguísticos ou culturais específicos. Especificando as mais valias ao nível das línguas estrangeiras, Klimova e Kacet (2017) afirmam que os jogos, em particular os educativos, são eficazes ao nível da aquisição de vocabulário, da exposição à língua alvo e do envolvimento dos alunos em situações de comunicação. Todavia, alertam para o facto de o elevado grau de interatividade e a falta de conhecimento dos professores nessa área poderem limitar o seu potencial de aprendizagem.

Na sequência do desenvolvimento dos telemóveis e outras tecnologias móveis, surgiram várias aplicações e jogos customizáveis que usam funcionalidades diversificadas como áudio, câmara, localização GPS, entre outros, para envolverem os alunos em desafios. Atividades com recurso a ferramentas como o Kahoot ou o Duolingo são cada vez mais frequentes e os resultados de investigações apontam para um efeito positivo na aprendizagem, essencialmente por motivarem os alunos, fomentarem a sua autonomia, encorajarem uma participação ativa e incentivarem à resolução de problemas (Juntunen, 2019; Kannan & Munday, 2018; Wichadee & Pattanapichet, 2018). No entanto, não é possível dizer que essas estratégias de gamificação sejam, por si só, responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pelo que é de extrema importância que os professores orientem o trabalho a realizar de acordo com a abordagem pedagógica e didática mais adequada (Flores, 2015; Klimova & Kacet, 2017).

Como verificamos, alguns dos jogos que podem beneficiar a aprendizagem de línguas passam por ambientes virtuais ou pelas chamadas realidades aumentadas. Segundo Bozkurt (2017), a realidade aumentada consiste em enriquecer a perceção humana através do uso de monitores e sensores digitais, combinando objetos reais e virtuais de forma interativa em tempo e ambientes reais. Ainda que não se foque especificamente o contexto das línguas, o autor considera que a realidade aumentada oferece experiências de aprendizagem mais imersivas, ricas e situadas. Taskiran (2018), por outro lado, apresenta dados que mostram que este tipo de tecnologia aumenta a motivação dos alunos para as tarefas, o que acaba por proporcionar um reforço das competências de língua dos alunos. Também Godwin-Jones (2014) considera que as características apresentadas pelos jogos de realidade aumentada sustentam as linhas teóricas

da linguística aplicada que defendem que a aprendizagem de línguas é mais eficaz quando realizadas de forma experiencial localizada e estabelecendo relações entre o mundo escolar e o real.

Assumindo que a aprendizagem de línguas é fundamentalmente uma experiência sociocultural, Kannan e Munday (2018) exploram a dimensão social que as TIC trouxeram ao ensino através dos ambientes de aprendizagem em rede disponíveis. As autoras focam-se em ferramentas de redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram, e revelam que, ao permitirem a criação de comunidades online, os alunos acabam por desenvolver as suas competências comunicativas e interculturais. Também Reinhardt (2019) se debruça sobre as tecnologias sociais no ensino de línguas estrangeiras, acrescentando à sua análise os blogs e as *wikis*. Os dados revelam que os blogs têm efetivamente servido como espaços para trocas interculturais, bem como para a reflexão, a apresentação e o desenvolvimento da expressão sobre determinadas áreas de conteúdo. Por outro lado, as *wiki* podem constituir-se como um espaço propício à cooperação e autoria partilhada. Por último, o autor refere que as ferramentas de redes sociais podem ser usadas para observar ou participar em situações de comunicação autêntica na língua alvo. Tendo analisando os artigos divulgados entre 2009 e meados de 2018 nas publicações mais conceituadas na área, conclui que há muitas evidências de que as tecnologias sociais, devidamente planeadas e intergadas, podem apoiar o desenvolvimento de uma consciência intercultural e sociopragmática, bem como a capacidade de reflexão e a autonomia dos alunos.

Considerando que as tecnologias emergentes na aprendizagem de línguas representam uma área que tem despertado interesse por parte da academia, e apesar de não existirem ainda muitos dados relativamente ao impacto das mesmas, é necessário enquadrar essas ferramentas enquanto instrumento de ensino no que diz respeito à formação de professores (Kessler & Hubbard, 2017). O que começou com a Web 2.0 e as ferramentas de partilha e colaboração online, tem vindo a dar origem a formas de explorar as tecnologias associadas ao potencial dos recursos móveis e das realidades virtuais. Assim, para os professores fica o desafio de ser capazes de lidar com estas realidades em constante mudança e estarem preparados para proporcionar aos seus alunos experiências de aprendizagem cada vez mais móveis, interativas e sociais.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Numa época em que a sociedade é caracterizada por constantes mudanças decorrentes, em grande parte, das inovações tecnológicas que afetam todas as áreas da esfera social, profissional e pessoal, a escola tem revelado dificuldade em apropriar-se dessas mesmas inovações para atualizar a sua forma de funcionar. Organismos internacionais e investigações acadêmicas atribuem às tecnologias digitais um potencial transformador das práticas educativas, sempre e quando se encontrem enquadradas em princípios pedagógicos que sustentem uma aprendizagem ativa por parte dos alunos e de acordo com as características próprias de cada área curricular disciplinar.

No caso específico do inglês, a abordagem comunicativa à aprendizagem de línguas estrangeiras encontra no mundo digital um campo riquíssimo em situações reais de comunicação, com recurso a materiais autênticos e contextos sociopragmáticos diversificados. Com a proliferação das tecnologias que permitem aos alunos ler, escrever, ouvir, falar e interagir na língua alvo, aumenta o leque de atividades comunicativas disponíveis para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Rentabilizar essas mais valias requer que os professores entendam as tecnologias como instrumentos com os quais os alunos podem aprender, para assim conceberem e dinamizarem novas situações de aprendizagem. Conseguir-lo implicará repensar as práticas de ensino, combinando os diferentes saberes científicos, pedagógico-didáticos e tecnológicos que compõem a especificidade da função docente.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Pode, então, fazer-se ciência de um objeto tão difícil e fluído como o que pretendem as Ciências da Educação? Isto é (...) será possível debruçarmo-nos, nessa atitude, sobre o domínio da Educação tendo em conta a multiplicidade de variáveis e a diversidade das suas implicações? Julgamos que sim.

(Boavida & Amado, 2006, p. 196)

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia que seguimos ao longo do nosso estudo, apresentando informação sobre as opções epistemológicas e os procedimentos metodológicos que orientaram o trabalho.

Começamos por clarificar as nossas opções metodológicas gerais, ou seja, o nosso posicionamento enquanto investigadores face aos diferentes paradigmas de investigação. De seguida expomos as opções específicas, nomeadamente o contexto da investigação, a abordagem metodológica adotada e o desenho da investigação. Num terceiro momento explicitamos e justificamos a pertinência das técnicas de recolha de dados selecionadas: a recolha documental, o inquérito por questionário e os relatos escritos. Nesta parte, descrevemos o processo da recolha de dados, desde a fase da construção dos instrumentos até à fase de aplicação, bem como os procedimentos inerentes à sua análise. Concluímos com algumas considerações sobre a validade e fiabilidade do estudo, não esquecendo o devido esclarecimento sobre as questões éticas e deontológicas que nortearam a investigação.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS

Assumindo a investigação como uma tentativa sistemática de elaboração de respostas a questões que surgem no âmbito de uma problemática e de um objeto de estudo (Tuckman, 2000), situamos este trabalho no campo científico da educação, que por seu lado se enquadra no domínio das ciências sociais.

Entendendo a educação como uma ciência social, a investigação na área tem-se vindo a debater com a coexistência de dois paradigmas distintos: positivista e antipositivista. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), estes paradigmas assentam em visões distintas da realidade social, das quais decorrem diferentes formas de a investigar cientificamente. Por um lado, temos a visão tradicional, positivista, que entende as ciências sociais à semelhança das ciências naturais, tendo por isso a finalidade de descobrir as regras universais dos comportamentos sociais. Na sua base encontramos uma conceção de realidade social como algo objetivo, que decorre independentemente do indivíduo e que pode ser conhecida por aquilo que objetivamente é. Por outro lado, temos a visão interpretativa, antipositivista, que entende que as pessoas, enquanto fenómeno, diferem dos outros fenómenos estudados pelas ciências naturais, assumindo a ciência a finalidade de descobrir como as pessoas interpretam o mundo em que vivem. A conceção de realidade social aqui subjacente é de que o mundo existe por si só mas é construído de forma diferente por pessoas diferentes.

De acordo com Creswell e Plano Clark (2011), quando falamos em paradigmas estamos a falar de visões do mundo que não são necessariamente exclusivas aquando de uma investigação. Os autores identificam quatro paradigmas (pós-positivista, construtivista, participativo e pragmático) e consideram que diferentes paradigmas podem ser usados numa mesma investigação, nomeadamente na sustentação de diferentes fases do trabalho que exigem diferentes olhares sobre a realidade. Apelando claramente à adoção de uma metodologia mista, que discutiremos com maior detalhe mais à frente neste trabalho, os autores afirmam que estas visões do mundo podem ser complementares consoante o objeto e os objetivos do estudo.

Também debruçando-se sobre a investigação, Teddlie & Tashakkori (2009) identificam três tipos de investigação em ciências sociais, dos quais decorrem três categorias de investigadores: os quantitativamente orientados, que trabalham essencialmente dentro do paradigma positivista e estão sobretudo interessados em dados e análises numéricas; os qualitativamente orientados, que trabalham principalmente dentro do paradigma construtivista e estão mais interessados em dados e análises de natureza narrativa; e os metodologistas mistos, que trabalham enquadrados num paradigma pragmático e se interessam por dados quer numéricos quer narrativos.

Expostas brevemente as diferentes posições face aos pressupostos epistemológicos e valores inerentes à investigação em ciências sociais, situamos o nosso trabalho num paradigma interpretativo, uma vez que a nossa finalidade é compreender o mundo subjetivo da experiência humana, tentando manter a integridade do fenómeno em estudo (Creswell, 2003; Creswell &

Plano Clark, 2011). Dentro deste vasto enquadramento, identificamo-nos com uma visão pragmática da investigação, segundo a qual o foco está no problema e nas questões decorrentes da vida real, e não nos métodos utilizados (Creswell, 2003). Acreditamos que um estudo plural e orientado para o que ‘funciona’ no contexto concreto do problema vai ao encontro do nosso entendimento de ciências sociais, i.e., um mundo em que cada pessoa constrói o seu próprio conjunto de significados sobre as diferentes esferas da vida.

2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

Clarificadas as nossas opções metodológicas gerais, nomeadamente no que diz respeito aos atuais paradigmas de investigação na área da educação e ao nosso posicionamento enquanto investigadores, passamos, de seguida, a expor as nossas opções metodológicas mais específicas. Se as opções gerais são condicionadas pelo campo científico em que trabalhamos e pela nossa visão do mundo, as opções específicas derivam do contexto da investigação. Assim, a problemática, as questões de investigação e o objeto de estudo, clarificados de seguida, foram a base para as decisões sobre a abordagem metodológica que seguimos.

2.2.1. Contexto da investigação

Situando o nosso estudo no campo das tecnologias na educação, e reforçando a premissa de que o ensino é uma atividade complexa que envolve vários tipos de conhecimentos e competências, propusemo-nos a explorar as relações e interações que se estabelecem entre os vários domínios do saber docente, nomeadamente no caso particular do ensino de inglês como língua estrangeira. Assumimos que a apropriação das tecnologias por parte dos professores é algo que assume características específicas dependendo da área curricular que o professor leciona, tendo decidido, por isso, estudar a utilização pedagógica e didática das tecnologias por parte dos professores de inglês. A questão de partida que nos norteou foi *saber que conhecimentos e competências deve deter um professor de inglês para usar as tecnologias numa perspetiva transformadora das práticas de ensino, de acordo com a abordagem comunicativa?* Tendo em conta esta questão geral, definimos três questões de investigação:

1. Como é que os professores combinam diferentes conhecimentos profissionais, nomeadamente o pedagógico-didático e o tecnológico, para integrar as TIC no ensino do inglês?

2. Que relação é possível estabelecer entre a utilização das TIC em sala de aula e o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa?
3. De que forma as competências TIC dos professores mobilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino de inglês contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos?

Destas questões, surgiram cinco objetivos que nos conduziram na operacionalização do trabalho:

- Compreender como é que professores de Inglês percecionam as TIC enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem;
- Conhecer o uso pedagógico e didático que professores de Inglês fazem das TIC;
- Caracterizar diferentes situações de aprendizagem do Inglês com recurso às TIC;
- Compreender qual a relação entre as competências em TIC dos professores e as utilizações TIC na disciplina de Inglês;
- Identificar as competências de línguas desenvolvidas aquando da utilização das TIC em sala de aula.

Dada a complexidade de interpretações exigidas pelas questões, a especificidade dos objetivos e as limitações de tempo inerentes a este trabalho, tivemos o cuidado de delimitar rigorosamente o objeto de estudo da nossa investigação. Desta forma, escolhemos estudar a utilização das tecnologias no processo de ensino de inglês como língua estrangeira no ensino básico e secundário em Portugal. Os sujeitos da investigação foram os professores de inglês que lecionam nesses níveis de ensino, sendo que o número de participantes variou de acordo com as diferentes fases do estudo.

É deste contexto que emerge a abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento da nossa investigação, bem como todas as decisões relativamente a procedimentos de recolha e análise de dados.

2.2.2. Uma metodologia de investigação mista

A evolução da investigação em educação tem mostrado que a disputa quantitativo vs. qualitativo tem cada vez menos sentido. Abandona-se a ideia de que a investigação que utiliza métodos quantitativos, por envolver essencialmente números, deve ser ignorada. Do mesmo modo, a opção por uma abordagem qualitativa como o único caminho para conhecer a realidade

educativa deixou de fazer sentido. As valências de ambas as abordagens podem levar ao enriquecimento do saber na área das ciências sociais, incluindo a educação, podendo ser entendidas como complementares para melhor entender o fenómeno que se visa estudar.

É neste sentido que surge a chamada abordagem mista. Uma investigação pode ser considerada mista quando inclui, pelo menos, uma componente de investigação qualitativa e uma componente de investigação quantitativa (Bergman, 2008). Creswell (2003) caracteriza esta abordagem metodológica como uma tendência do investigador em basear as suas afirmações em fundamentos pragmáticos, recorrendo para isso a instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Por um lado, a abordagem de natureza qualitativa tem a compreensão como objetivo principal, assumindo o investigador um papel pessoal, uma vez que interpreta o que observa e analisa (Patton, 1990). Assim, os métodos qualitativos orientam-nos, essencialmente, para tipos de recolha de dados de cariz descritivo, utilizando técnicas de recolhas de dados como a entrevista, a observação e a análise de documentos. Naturalmente o processo de análise de dados é de natureza indutiva, ou seja, os conceitos, hipóteses ou teorias emergem dos dados recolhidos (Merriam, 2002). É de referir, ainda, a importância da construção de significado neste tipo de abordagem, valorizando diferentes perspetivas das situações, dando grande ênfase ao que os sujeitos experimentam e à forma como interpretam essas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Por outro, a abordagem quantitativa pretende explicar, prever e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2003). As características fundamentais dos estudos dentro desta abordagem são, entre outros a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados, a possibilidade de generalização e a assunção da realidade como estática. Consequentemente, a análise de dados quantitativos tem como finalidade descrever a distribuição dos dados pelo valor das variáveis ou descrever a relação entre as próprias variáveis (J. M. Moreira, 2006).

Erickson (1986) retoma a discussão em torno das duas abordagens e afirma que o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão à priori a uma ou outra, mas o conteúdo e a intenção do que vai ser objeto de estudo. Sabemos que, se por um lado, há questões que são melhor elucidadas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo. Resumidamente, enquanto a investigação qualitativa se

interessa por particularizar determinados fenómenos, a investigação quantitativa procura essencialmente generalizar resultados encontrados.

Esta posição é partilhada por vários autores (Creswell, 2003; R. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2003) que concordam que recorrer a combinações de recolha e tratamento de dados qualitativos e quantitativos, coloca em evidência a complementaridade enriquecedora entre esses dois tipos de métodos. Neste sentido, a opção por uma metodologia mista é especialmente útil quando se pretende, simultaneamente, conhecer em profundidade o significado de determinado fenómeno para os sujeitos e generalizar as conclusões obtidas a uma população (Creswell, 2003). Também Miles e Huberman (1994) preferem não estabelecer oposição entre qualitativo e quantitativo, no campo das decisões epistemológicas, ontológicas e metodológicas em investigação, falando de um *continuum* no qual se situam as várias opções.

Uma vez que o campo temático desta investigação é a utilização das tecnologias no ensino de inglês, e que focalizámos o estudo nos conhecimentos e competências que os professores necessitam para utilizar estas ferramentas nas suas práticas, pensamos que o que está em causa é a complexidade dos fatores que intervêm nesse processo. Trata-se, portanto, de tentar conhecer uma realidade de grande dimensão e de, simultaneamente, procurar compreender as suas características à luz de uma problemática definida à partida. Pelos motivos apontados, a nossa opção recaiu sobre realizar um estudo de natureza interpretativa, adotando uma abordagem mista de carácter pragmático.

2.2.3. O desenho da investigação

Apoiados na fundamentação apresentada sobre os métodos mistos, bem como, na pertinência que esta abordagem assume para melhor estudar o nosso problema, estruturámos o desenho do nosso estudo em quatro momentos centrais. A representação dos mesmos, com a explicitação daquilo em que consistem e dos respetivos objetivos, encontra-se na Figura 11, apresentada de seguida.

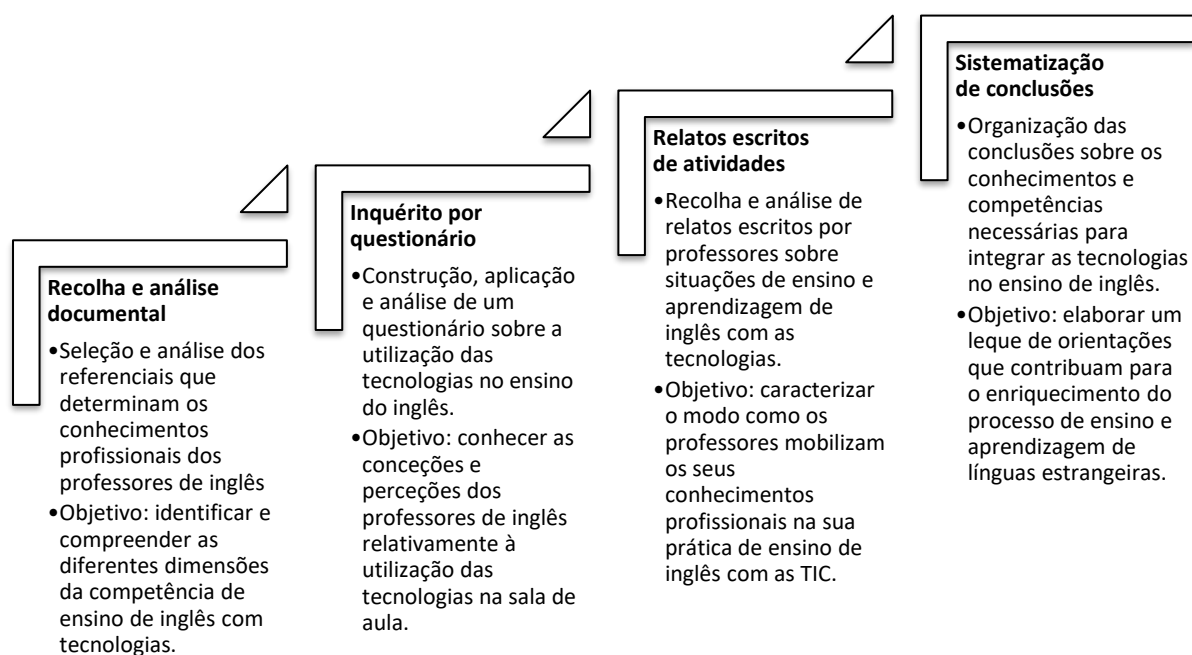


FIGURA 11 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Não considerando indispensável enquadrar o nosso estudo num desenho de investigação pré-definido, uma vez que a sua operacionalização decorreu dos objetivos definidos, julgámos útil explorar os diferentes *designs* de metodologia mista, para assim darmos maior consistência ao nosso plano de trabalho. Diferentes autores (Creswell, 2003; Morse, 1991 ; Tashakkori & Teddlie, 1998) identificam diferentes *designs*, dando-lhes nomenclaturas distintas. Independentemente das classificações, as investigações mistas distinguem-se pela forma com que as vertentes qualitativas e quantitativas se relacionam entre si.

Segundo Creswell e Plano Clark (2011) há que ter em conta o papel de cada uma das vertentes do estudo e ponderar a interação entre ambas, o nível de prioridade dado a cada uma e o momento da investigação em que ocorrem. Quanto aos dois primeiros aspetos, consideramos que no nosso estudo há uma relação interativa entre as duas componentes, uma vez que ambas contribuem para responder às questões de investigação, e que ambas têm uma prioridade igual neste processo. Relativamente à sequência das diferentes vertentes, ou seja, a relação temporal entre elas, posicionamo-nos num design simultâneo, que se caracteriza pela realização de momentos qualitativos e quantitativos independentes. Neste design, ambas as vertentes têm prioridade igual, a análise é individual e separada e só se misturam os resultados durante a interpretação geral, como se mostra na figura seguinte.

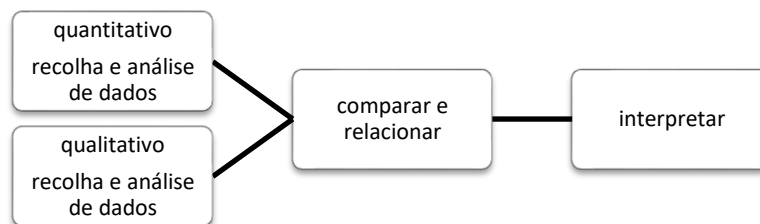


FIGURA 12 – DESIGN SIMULTÂNEO, SEGUNDO CRESWELL E PLANO CLARK (2011)

Este design tem também outras designações como triangulação simultânea (Morse, 1991) ou estudo paralelo (Tashakkori e Teddlie, 1998). De qualquer forma, o objetivo é sempre analisar cada grupo de dados de forma independente, de modo a obter dados complementares sobre o mesmo tópico, para obter uma melhor compreensão do problema da investigação.

2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Uma vez definida a abordagem metodológica adotada na investigação, passámos à identificação dos métodos a utilizar, ou seja, os procedimentos necessários para a execução do trabalho empírico. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007) a decisão sobre os instrumentos a utilizar decorre em grande parte de decisões anteriores sobre a investigação, nomeadamente o problema, as questões e os objetivos. Também neste sentido, os autores destacam o cuidado na formulação dos objetivos, uma vez que, bem definidos, irão indicar o tipo de dados necessários para as respostas às questões e as técnicas de recolha mais indicadas. Assim, o conjunto de objetivos que definimos foi considerado em todos os momentos de decisão sobre a recolha de dados e foram esses mesmos objetivos que nos orientaram para a utilização de métodos de natureza quantitativa (o inquérito por questionário) e para métodos de natureza qualitativa (documentos e relatos escritos).

2.3.1. A recolha e análise documental

O primeiro momento de trabalho empírico da nossa investigação consistiu na recolha e análise de dados de natureza qualitativa, nomeadamente na análise de documentos orientadores das práticas de ensino de inglês. Em investigação, esta técnica de recolha de dados é frequentemente utilizada com duas finalidades distintas: complementar a informação obtida através de outras técnicas de recolhas de dados ou ser a técnica de recolha de dados central de toda a investigação, tornando os documentos o objeto de estudo em si (Bell, 1997).

Os documentos, uma das fontes de dados características das investigações de natureza qualitativa (Merriam, 2002), permitem ao investigador obter informação pertinente para explorar, enquadrar e compreender determinados aspetos da problemática em estudo. No nosso estudo, a recolha e análise de documentos teve como finalidade conhecer as orientações e os normativos que orientam o ensino de línguas estrangeiras no nosso país, para assim compreender as diferentes dimensões inerentes à utilização das tecnologias no processo de ensino de inglês.

A identificação e a seleção dos documentos

Como é aconselhado pela literatura, o primeiro passo na recolha de documentos passou pela seleção de materiais relevantes, tendo em conta as questões que orientam o estudo (Merriam, 1998). Uma vez que pretendemos, com esta fase do estudo, perceber quais as dimensões de ensinar inglês com tecnologias, recorreremos aos documentos normativos e orientadores dessa prática. Estes documentos, de natureza diversa, abordam diferentes aspetos da função pelo considerámos fundamental comparar esses dados, procurando identificar semelhanças e diferenças nas abordagens e nos conteúdos.

Os professores de línguas estrangeiras têm, neste momento, vários quadros de referência que determinam e/ou apoiam a organização e gestão das suas práticas letivas. Alguns dos referenciais são gerais para todos os professores, enquanto que outros são específicos para os professores de línguas. Assim, os documentos selecionados foram:

- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) e Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010)”.
– Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas (Kelly & Grenfell, 2004);
– Referencial de Competências TIC para Professores (Costa, 2008) e Sistema de formação e de certificação em competências TIC para docentes do ensino básico e secundário (Portaria n.º 731/2009, atualizada pela Portaria n.º 321/2013).

O Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) assume-se como a base para a organização do ensino e da aprendizagem de qualquer língua viva, desde a conceção de programas aos métodos e instrumentos a utilizar. Não é específico de nenhum contexto de ensino ou aprendizagem, servindo de orientação para qualquer situação de utilização de língua, desde contextos de aprendizagem formal a informal. O documento Perfil

Europeu para a Formação de Professores de Línguas (Kelly & Grenfell, 2004) resulta de um estudo realizado a nível europeu e apresenta as componentes consideradas essenciais para a formação de professores de línguas. Apresenta-se como um quadro de referência, tendo como finalidade orientar a formação e o desenvolvimento desses profissionais.

O Referencial de Competências TIC para Professores surge no processo de formação e de certificação de competências TIC para docentes, regulamentado com a Portaria n.º 731/2009 e posteriormente atualizada pela Portaria n.º 321/2013. Tem como base o documento Competências TIC, Estudo de Implementação (Costa et al, 2008) e tratando-se de um referencial tem um estatuto semelhante ao de um programa, sem ter, todavia, uma carga normativa e prescritiva. Segundo o documento, o referencial deve servir de orientação no processo de desenvolvimento das competências no uso das TIC por parte dos professores.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores (Decreto-Lei n.º 240/2001), estabelece o quadro de orientações para a formação e o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. O documento enuncia as dimensões e competências inerentes à profissão, regulando o processo de formação inicial de professores. Ainda que outros normativos referentes à formação contínua e avaliação do desempenho docente tenham surgido, optámos por não os incluir na análise, uma vez que a frequência com que têm sido alterados nos últimos anos poderia pôr em causa a nossa análise.

Ainda que nem todos os referenciais tenham carácter prescritivo, considerámos importante analisá-los tendo em conta aspetos comuns, para assim perceber quais as semelhanças e diferenças, bem como quais as competências chave esperadas dos professores de línguas que queiram utilizar as tecnologias nas suas práticas.

O processo de análise dos documentos

Tratando-se de documentos escritos, optámos por tratar os dados recorrendo à análise de conteúdo. Quivy e Campenhoudt (1998) distinguem três categorias de métodos de análise de conteúdo, consoante esta incida principalmente sobre elementos constitutivos do discurso (análises temáticas), sobre a sua forma (análises formais), ou sobre as relações entre os seus elementos (análises estruturais). No presente estudo optou-se por uma análise temática, na qual procurámos informação sobre determinados aspetos comuns.

Mais do que procurar a frequência e variedade do conteúdo dos dados, a abordagem qualitativa da análise de conteúdo vai além das palavras específicas contidas nas narrativas, procurando “temas e padrões de significado recorrentes” (Merriam, 1998, p. 160). Consistindo num

processo de identificar, codificar e categorizar os principais padrões da informação, a análise de conteúdo exige que o investigador faça um juízo cuidado sobre o que de facto é significativo nos dados (Patton, 1990).

Desta forma, após uma primeira leitura dos documentos, elencámos um conjunto de aspetos que pretendíamos analisar em cada um: o âmbito e a função, os destinatários, o conceito de conhecimentos e competências profissionais, a aplicação e desenvolvimento das orientações neles contidos, as referências às tecnologias, e os seus elementos-chave (quer em termos de organização, quer em termos de conteúdo). No capítulo seguinte, apresentamos estes dados, estabelecendo as respetivas comparações entre os diferentes documentos.

2.3.2. O inquérito por questionário

No segundo momento do nosso estudo, propusemo-nos a conhecer as conceções e perceções dos professores de inglês relativamente à utilização das tecnologias na sala de aula.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001) o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que consiste na auscultação de um determinado número de pessoas, representativo de uma dada população, i.e., uma amostra, tendo como finalidade principal poder generalizar os resultados obtidos. Entre as várias razões que levam à utilização do inquérito por questionário, destacamos por um lado, a obtenção de conhecimento sobre uma população, nomeadamente comportamentos, valores ou opiniões, e a necessidade interogar um grande número de pessoas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Por termos, no contexto do nosso estudo, interesse em auscultar o maior número possível de professores de inglês, decidimos optar por recorrer a esta técnica de recolha de dados.

Quanto ao tipo de questionário a adotar, considerámos as categorias mencionadas por Ghiglione e Matalon (2001) relativamente ao conteúdo e à forma das questões que o compõem. No que respeita ao primeiro, é feita a distinção entre duas categorias de questões: as que se debruçam sobre factos, em princípio suscetíveis de serem conhecidos de outra forma, e aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências. Quanto à forma das questões, estas podem ser abertas, às quais cada pessoa responde como quer, ou fechadas, onde se pede à pessoa que responda dentro de uma lista preestabelecida de respostas possíveis. No caso da nossa investigação, considerámos mais útil optar por um questionário com itens de resposta fechada, para obter informação quer sobre factos, quer sobre opiniões.

Oppenheim (2004), distingue ainda entre questionários descritivos e questionários analíticos ou relacionais. Segundo o autor, os descritivos têm como principal objetivo contar, ou seja, dizem-

nos quantos membros da população têm certa opinião ou característica, ou com que frequência certos eventos ocorrem. Por outro lado, os questionários analíticos visam recolher informação que permita explicar algum fenómeno ou mostrar relações entre diferentes variáveis. Não tínhamos, no nosso trabalho, a intenção de fazer análises relacionais, mas sim a necessidade de conhecer e descrever os sujeitos em causa, pelo que assumimos a necessidade de um questionário descritivo.

A construção do questionário

Conscientes da dificuldade e da exigência inerentes à conceção de um questionário, procurámos possíveis instrumentos que pudessem servir os nossos objetivos. Encontrámos, de facto, alguns questionários que tocavam um ou outro ponto de interesse nosso, mas nenhum que pudesse ser usado no contexto específico em que nos situamos. Desta forma, por não haver um questionário adequado à investigação (Hill & Hill, 2002), optámos por construir o nosso próprio instrumento. Para o fazer, apoiamo-nos em três fontes: (a) a literatura sobre a temática da utilização das tecnologias e o ensino de inglês, (b) os referenciais para o ensino de línguas estrangeiras e para as competências TIC dos professores, e (c) a consulta da população-alvo, ou seja, professores de inglês.

Seguindo de perto as orientações de Hill e Hill (2002) e Almeida e Freire (2003), relativamente aos passos necessários à construção de um questionário sólido e coerente, o processo de conceção dos mesmos incluiu cinco passos:

- 1) Identificação, através da literatura e da análise dos referenciais, das dimensões que compõem o objetivo geral, e definição dos blocos temáticos e respetivos objetivos específicos.
- 2) Realização do estudo preliminar 1: consulta da população-alvo através de entrevistas semiestruturadas e análise dos respetivos protocolos, para identificar temas e variáveis a incluir no questionário.
- 3) Elaboração da primeira versão do questionário.
- 4) Realização do estudo preliminar 2: aplicação do questionário a uma pequena amostra, para verificar a adequação das perguntas e recolher informações sobre qualquer problema relativo ao preenchimento do questionário.
- 5) Elaboração da versão final do questionário, com base nos resultados do estudo preliminar e na apreciação feita por especialistas.

Exposto brevemente o processo, passamos de seguida a uma apresentação detalhada de cada um dos momentos envolvidos na construção e aplicação do questionário.

Blocos e objetivos

Partindo da literatura e dos referenciais, começámos por definir o objetivo geral do instrumento: *conhecer as concepções e percepções dos professores de inglês relativamente à utilização das TIC na sala de aula*. Ainda com base nas mesmas fontes, determinámos as dimensões sobre as quais pretendíamos recolher dados que nos permitissem alcançar esse objetivo. Numa primeira fase, a definição dessas dimensões deu origem a quatro blocos temáticos, que passamos a clarificar.

Bloco A - Caracterização da amostra. Nesta primeira parte pretendia-se solicitar informação factual sobre os respondentes, por um lado, para descrever a amostra do estudo e, por outro, para recolher dados pessoais e profissionais (como idade, tempo de serviço, tipo de escola, etc.) que permitam interpretar melhor as concepções e percepções obtidas através do questionário.

Bloco B- As TIC em contexto educativo. O objetivo desta parte do questionário era compreender como é que os professores de inglês percecionam as TIC enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Questionando os professores sobre o papel que as TIC ocupam e/ou deveriam ocupar no contexto educativo, procurámos saber que potencialidades e que constrangimentos reconhecem na utilização das tecnologias para ensinar e para aprender.

Bloco C - As potencialidades das TIC para o ensino de inglês. Nesta parte tínhamos como objetivo compreender as representações dos professores relativamente às potencialidades das TIC para o desenvolvimento de competências de língua. Partindo dos aspetos identificados pela literatura e por especialistas como mais-valias das TIC para a aprendizagem de línguas, pedimos aos professores que nos indicassem quais reconheciam como vantagens para o ensino de inglês.

Bloco D - A utilização das TIC nas aulas de inglês. Esta parte do questionário tinha diferentes objetivos complementares: identificar as tecnologias usadas nas aulas de inglês e identificar os objetivos, as formas sociais de trabalho, os tipos de atividades e as competências de língua visadas aquando da utilização das TIC. De uma forma geral, queríamos que os professores indicassem a frequência com que usam determinadas tecnologias nas aulas e como o fazem.

Bloco E - As competências TIC dos professores de inglês. Este bloco tinha como objetivo caracterizar as percepções dos professores de inglês relativamente às suas competências TIC. Para tal, era necessário que os professores autoavaliassem as suas competências TIC, identificando o que sabem ou não fazer com as tecnologias. Este bloco dar-nos-ia, não só, informação importante para descrever a população do estudo, como também, pistas para

perceber melhor possíveis relações entre o nível de competências TIC que os professores afirmam ter e o tipo de utilização das tecnologias em sala de aula indicadas.

Estudo preliminar 1

Como referimos anteriormente, a realização deste estudo preliminar teve como objetivo encontrar temas e variáveis importantes a incluir no questionário, através da consulta da população-alvo. Assim, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas a uma amostra extraída do universo dos respondentes, com a finalidade de explorar temas e hipóteses de investigação, bem como tentar perceber como os sujeitos pensam e sentem sobre os tópicos em questão (Oppenheim, 2004).

Foi elaborado um guião de entrevista, atendendo à estruturação apontada por Estrela (1994), organizado de acordo com os blocos temáticos definidos para o questionário e adotando os objetivos específicos de cada um. Esboçamos também uma série de questões orientadoras para a condução da entrevista. Seguindo as sugestões de Merriam (1998), evitaram-se questões múltiplas, questões que influenciassem as respostas e questões que exigissem apenas uma resposta afirmativa ou negativa. Procurámos também, uma vez que se tratava de uma entrevista semiestruturada, formular as perguntas de forma a que não fossem excessivamente específicas, nem demasiado abertas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

De modo a manter a leitura mais fluida, colocámos o guião construído nos anexos deste trabalho e indicamos apenas os blocos e os respetivos objetivos:

- (A) Legitimação da entrevista e motivação: Explicar a finalidade da entrevista; motivar o entrevistado; garantir o anonimato e éticas e informações prestadas.
- (B) As TIC em contexto educativo: Perceber qual o papel que os entrevistados atribuem à utilização das TIC em contexto educativo; identificar os aspetos facilitadores e as dificuldades que os entrevistados reconhecem na utilização educativa das TIC.
- (C) Potencialidades das TIC para o ensino de inglês: Conhecer as representações dos entrevistados relativamente às potencialidades das TIC para a aprendizagem de línguas; compreender como os entrevistados percebem o ensino de inglês com recurso às TIC.
- (D) A utilizações das TIC nas aulas de inglês: Fazer um levantamento das tecnologias utilizadas nas aulas de inglês; conhecer as utilizações TIC que os entrevistados fazem nas suas aulas; fazer um levantamento de experiências positivas, consideradas pelos entrevistados como exemplos de boas práticas.

(E) Recolha de informação e elementos complementares: Recolher informação complementar sobre o tema que não esteja contemplada nas questões anteriores.

Uma vez que a população alvo do questionário inclui profissionais dos diferentes níveis de ensino, tivemos o cuidado de procurar entrevistados que lecionassem em diferentes anos de escolaridade. Assim, num espaço de três meses, realizamos um total de oito entrevistas, distribuídas da seguinte forma:

	Nível ensino	Data de realização
Prof. 1	3º Ciclo	outubro 2011
Prof. 2	Secundário	novembro 2011
Prof. 3	3º Ciclo / Secundário	novembro 2011
Prof. 4	2º Ciclo	novembro 2011
Prof. 5	Secundário	novembro 2011
Prof. 6	2º Ciclo	dezembro 2011
Prof. 7	2º Ciclo	dezembro 2011
Prof. 8	3º Ciclo / Secundário	janeiro 2012

Tendo em conta que as entrevistas serviam o propósito de encontrar pistas para a elaboração do questionário, não foi feita a transcrição integral das mesmas, mas sim sínteses. Essas sínteses, que serviram de base ao trabalho de análise de conteúdo, encontram-se em anexo. As gravações áudio das entrevistas estão também disponíveis para consulta mediante solicitação, caso seja considerado necessário. Apresentamos agora o sistema de categorias, subcategorias e indicadores que emergiu da análise das entrevistas:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
As TIC em contexto educativo	O papel das TIC na educação	Facilitar o trabalho dos professores; Motivar os alunos; Apoiar a aprendizagem dos alunos; Ligar a escola à vida real; Inovar as dinâmicas de sala de aula
	Aspetos positivos da utilização educativa das TIC	Possibilita maior acompanhamento aos alunos; Ajuda a desenvolver competências gerais; Fomenta a autonomia dos alunos; Motiva os alunos; Torna as aulas mais dinâmicas; Oferece diversidade de recursos e tarefas; Facilita a comunicação com os outros
	Dificuldades da utilização educativa das TIC	Problemas técnicos; Quantidade de tempo que exige aos professores; Falta de competências dos professores; Dificuldade em gerir a sala de aula; Evitar o excesso de utilização de tecnologias
Potencialidades das TIC para o ensino de inglês	Tarefas mais contextualizadas	Possibilidade de situações reais de comunicação; Maior variedade de recursos para a sala de aula; Acesso a textos autênticos e atuais; Ir além das propostas do manual
	Desenvolvimento de competências de língua	Alunos usam mais a língua; Ajuda na aquisição de vocabulário; Facilita a produção e edição da escrita; Oferece apoio para a produção oral; Permite melhorar a fluência e a dicção

Categorias	Subcategorias	Indicadores
	Alteração das dinâmicas de aula	Aulas menos expositivas; Professor orienta e acompanha o trabalho; Alunos mais envolvidos e participativos; Maior parceria e interajuda entre alunos; Mais trabalho de pares e/ou grupos; Diferenciação de tarefas
Ferramentas úteis para o ensino de inglês	Recursos na sala	Quadros interativos; Manual digital / interativo
	Ferramentas de comunicação	Mensageiros instantâneos; Correio eletrónico; Videoconferências
	Ferramentas de produção	Processadores de texto; Apresentações multimédia; Gravação e edição de som; Mapas conceituais
	Aplicações online	Blogues; Fóruns de discussão; Tradutores; LMS - Moodle
	Websites	Dicionários online; Específicos com exercícios de língua; Informativos e temáticos; De partilha de áudio, vídeo e imagem
As utilizações das TIC nas aulas de inglês	Frequência da utilização das TIC	Dependente da disponibilidade da sala; Quase todos os dias; Uma vez por semana; Pelo menos uma vez por unidade
	Objetivos da utilização das TIC	Trabalhar competências gerais; Ligar os conteúdos à vida real; Manter os alunos atentos; Produzir trabalhos escritos ou orais; Trabalhar conteúdos programáticos
	Competências visadas aquando do uso das TIC	Compreensão e produção oral (apoiar); Compreensão e produção escrita; Vocabulário e gramática; Pronúncia
	Exemplos de estratégias com recurso às TIC	Audição de textos (músicas, diálogos); Comentar oralmente apresentações; Criação de blogues; Debater questões em fóruns de discussão; Diálogos entre alunos da turma via chat; Exercícios interativos online; Exploração de vocabulário através de imagens; Exposição de gramática; Gravação áudio de textos; Jogos interativos de gramática e vocabulário; Pesquisa de informação online; Produção de apresentações multimédia; Produzir folhetos informativos; Produzir um jornal de turma; Visionamento de (excertos de) filmes
Fundamentos para o uso das TIC no ensino de inglês	Razões para o início da utilização	Interesse pessoal pelas tecnologias; Frequência de ações de formação na área; Participação em projetos com TIC
	Formação formal na área das TIC	Utilização das ferramentas/ aplicações; Utilização das TIC para o ensino em geral; Utilização das TIC para o ensino das línguas
	Formação informal na área das TIC	Autoaprendizagem; Parceria com colegas
	Processo de decisão sobre as utilizações TIC em aula	Processo intuitivo; Muito baseado em experiências anteriores; Conhecer e avaliar os recursos disponíveis; Definir estratégias para usar os recursos; Pesquisar sugestões e ideias online; Relacionar as TIC com o ensino de inglês; Ter em conta a realidade das turmas
	Conhecimentos mobilizados para utilizar TIC em aula	Sobre didática da língua; Sobre as potencialidades das TIC para o ensino; Sobre tecnologias com dimensão pedagógica
Medidas para promover o uso das TIC nas aulas de inglês	Formação de professores	Não podem ser pacotes pré-definidos; Formação específica para as línguas; Parte técnica orientada em função do contexto; Partir das necessidades da escola/departamento; Sobre como ensinar conteúdos com tecnologias; Parceria informal entre professores
	Recursos de apoio para os professores	Exemplos práticos para os professores; Fornecer recursos com os manuais; Referencial específico para o ensino das línguas

Tendo esta análise feita, voltámos à literatura para clarificar e complementar alguns dos aspetos que emergiram e passámos à fase seguinte.

Primeira versão

Seguindo de perto as orientações sobre a construção de questionários, começámos por definir claramente cada um dos blocos temáticos e os seus objetivos, os subtemas a incluir em cada um, bem como o tipo e a quantidade de itens que os compõem. Assim, no final deste processo inicial ficámos com um instrumento composto por seis blocos temáticos e um total de duzentos e seis itens, mais um bloco para a caracterização da amostra. Conscientes de que se tratava de um questionário muito extenso, e que isso poderia pôr em causa a colaboração dos professores, mantivemos a totalidade dos itens por considerarmos que eram fundamentais para o estudo. Apresentamos agora a estrutura global do instrumento então concebido:

Bloco I. As TIC em contexto educativo		
<i>Objetivo</i> -Perceber como é que os professores de inglês percecionam as TIC enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, nomeadamente em relação ao papel das TIC no contexto educativo, às suas potencialidades e aos constrangimentos inerentes à sua utilização.	<i>Subtemas</i> -O papel das TIC -Potencialidades -Constrangimentos	<i>Itens</i> 30
Bloco II. Potencialidades das tic para o ensino de inglês		
<i>Objetivo</i> -Compreender as representações dos professores relativamente às potencialidades das TIC para o desenvolvimento de competências de língua.	<i>Subtemas</i> -Tarefas mais contextualizadas -Desenvolvimento de competências de língua -Situações de colaboração e interação -Aulas mais centradas nos alunos	<i>Itens</i> 16
Bloco III. A utilização das TIC nas aulas de inglês		
<i>Objetivo</i> -Conhecer as utilizações que os professores fazem das TIC em sala de aula, bem como perceber quais as utilizações que gostariam de fazer, relativamente às tecnologias mais utilizadas, às componentes da competência comunicativa visadas, aos objetivos pedagógico-didáticos definidos, às formas sociais de trabalho usadas e ao tipo de atividades implementadas.	<i>Subtemas</i> -Tecnologias utilizadas -Competências de língua -Objetivos pedagógico-didáticos -Formas sociais de trabalho -Tipo de atividades	<i>Itens</i> 118 (59 x 2)
Bloco IV. Fundamentos para o uso das TIC no ensino de inglês		
<i>Objetivo</i> -Perceber quais são os conhecimentos e competências que sustentam as utilizações que os professores fazem das TIC em sala de aula.	<i>Subtemas</i> -Conhecimentos e competências em TIC -Conhecimentos e competências pedagógico-didáticos -Conhecimentos teóricos sobre a utilização das TIC na educação	<i>Itens</i> 16

	-Competências críticas e reflexivas	
Bloco V. Competências em TIC dos professores		
Objetivo -Caraterizar as percepções dos professores de inglês relativamente às suas competências em TIC, gerais e pedagógicas.	Subtemas -Competências digitais -Competências pedagógico-didáticas em TIC	Itens 16
Bloco VI. Medidas para promover o uso das TIC nas aulas de inglês		
Objetivo -Perceber quais as iniciativas que os professores consideram úteis para a promover a utilização das TIC em sala de aula.	Subtemas - Formação - Recursos de apoio ao professor	Itens 8
Bloco VII. Caracterização da amostra		
Objetivos Descrever a amostra relativamente a: género, idade, habilitações, tempo de serviço, nível de ensino que leciona, zona do país e formação em TIC.	Subtemas -----	Itens ----

Passámos então à elaboração das perguntas de cada bloco e ponderámos qual a escala de medida mais adequada para cada caso tendo em conta os respetivos objetivos, uma vez que “as escalas de medida das respostas são muito importantes porque põem constrangimentos sobre os métodos para analisar os dados” (Hill & Hill, 2002, p. 83). Todo o processo de construção das perguntas e dos itens foi orientado pela informação que pretendíamos solicitar com cada pergunta, tendo havido sempre o cuidado de escrever de forma clara, evitando a ambiguidade, e de utilizar, sempre que possível, frases ou expressões que os próprios sujeitos usaram durante as entrevistas exploratórias (Oppenheim, 2004).

Apresentada uma visão global do questionário, passamos a expor, de forma breve, as características de cada bloco e os fundamentos das nossas escolhas relativamente a escalas e itens usados.

No Bloco I (As TIC em contexto educativo), uma vez que pretendíamos que os professores se posicionassem face aos subtemas e identificassem os aspetos mais importantes de cada, escolhemos uma escala nominal, forçando a seleção de três itens apenas. Os itens que compunham cada pergunta emergiram da literatura e, sobretudo, das entrevistas exploratórias.

Para o Bloco II (Potencialidades das TIC para o ensino de inglês) decidimos inquirir os professores quanto à concordância / discordância das supostas potencialidades das tecnologias para o ensino e a aprendizagem de inglês. Baseados nos elementos encontrados na literatura e nas entrevistas exploratórias, elencámos dezasseis afirmações, quatro por subtema, e pedimos aos professores que se posicionassem numa escala de tipo *likert* com cinco categorias.

No Bloco III (A utilização das TIC nas aulas de inglês), as perguntas tinham duas vertentes: a utilização que realmente fazem das tecnologias e a utilização que gostariam de fazer³. Definimos desde o início esta estrutura, por considerar que nos daria uma visão não só do uso das tecnologias, mas também da forma como os professores vêm a sua utilização das tecnologias em condições ideais. A análise comparativa destas duas vertentes poderia enriquecer a interpretação dos dados, bem como conhecer melhor as ferramentas que os professores valorizam e reconhecem como úteis. Naturalmente, exigindo cada item duas respostas (o real e o ideal), este é o maior bloco do questionário. Composto por cinco questões, foram criados 59 itens em que inquiridos deveriam indicar a frequência de utilização numa escala de tipo *likert* com cinco categorias.

O Bloco IV (Fundamentos para o uso das TIC no ensino de inglês) era composto por uma única pergunta que incluía um total de dezasseis itens, quatro por cada subtema que, por sua vez, remetiam para as áreas de conhecimentos e competências em que os professores alicerçam as suas decisões quanto ao uso das tecnologias. Mais uma vez, as fontes para a elaboração dos itens foram a literatura e as entrevistas. Assim, pedimos aos inquiridos que avaliassem a relevância/irrelevância de cada um dos aspetos referidos, posicionando-se numa escala de tipo *likert* com cinco categorias.

No Bloco V (Competências em TIC dos professores) queríamos recolher dados relativos às competências em TIC dos professores de inglês, sabendo, à partida, que tratando-se de questionário, apenas poderíamos obter as perceções dos inquiridos. A definição dos subtemas teve por base os dois tipos de competência que consideramos importantes para os professores – ao nível da utilização instrumental das tecnologias e ao nível da utilização pedagógica das mesmas. Elaborámos um total de dezasseis itens, que foram construídos à luz do referencial Competências TIC para Professores. No que diz respeito ao subtema competências digitais, os itens são uma adaptação das competências definidas no referido referencial. Quanto aos itens do subtema competências pedagógico-didáticas em TIC, estes partiram do conceito proposto pelo mesmo referencial e ganharam forma através do elencar das principais ações pedagógico-didáticas inerentes ao ensino de inglês. Formulámos a pergunta em função do grau de conforto

³ A ideia de questionar os professores sobre a utilização real e a utilização ideal das tecnologias foi inspirada pelo trabalho realizado no âmbito do Projecto PIIC, um estudo sobre as mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2006)

/ desconforto na realização de algumas tarefas, usando uma escala de tipo *likert* com cinco categorias.

O Bloco VI (Medidas para promover o uso das TIC nas aulas de inglês) emergiu unicamente da análise às entrevistas exploratórias, uma vez que concluímos que os professores têm perspetivas diferentes sobre o que poderá ajudar na promoção da utilização das tecnologias em sala de aula. Paralelamente, uma vez que uma das finalidades gerais do nosso estudo é proporcionar aos professores algo que seja útil para as suas práticas, considerámos importante inquiri-los diretamente sobre a utilidade/inutilidade de determinadas iniciativas nesta área. Elencámos oito itens que pedimos que avaliassem, de acordo com uma escala de tipo *likert* com cinco categorias.

A última parte do questionário, o Bloco VII (Caracterização da amostra), pretendia recolher informação factual sobre os respondentes, nomeadamente dados pessoais e dados profissionais. Além de caracterizar a amostra, estes dados poderiam contribuir para a interpretação dos resultados obtidos nos outros blocos temáticos. Optámos por colocar este bloco no final, pois identificámo-nos com as palavras de Oppenheim (2004) quando diz que este tipo de questões “devem surgir no fim do questionário para, desde o início, convenceremos o respondente de que o inquérito é genuíno” (p. 133). Escolhemos usar escalas nominais em todas estas partes, por um lado, para manter a coerência no tipo de resposta esperada do inquirido e, por outro, para estratificar de imediato as características da amostra.

O questionário terminava com este bloco. Todavia, pensando já na segunda fase do nosso trabalho, decidimos colocar um campo de preenchimento facultativo pedindo aos inquiridos que, caso tivessem interesse em colaborar connosco novamente, deixassem o seu contacto.

Estudo preliminar 2

Satisfeitos com o resultado da primeira versão, passámos à fase seguinte: verificar a adequação das perguntas e das escalas de resposta do questionário através da aplicação do instrumento a uma pequena amostra. Pedimos assim a alguns professores de inglês que respondessem ao questionário, que, entretanto, tínhamos colocado online, numa plataforma disponibilizada pela instituição universitária em que nos encontramos inscritos.

Uma vez que uma das finalidades desta fase do trabalho era identificar qualquer problema ou dificuldade relativos ao preenchimento do questionário (Hill & Hill, 2002), incluímos no final de cada bloco uma caixa de texto aberta onde pedíamos aos inquiridos que, se quisessem, deixassem um comentário relativo a uma das questões ou dos itens do respetivo bloco. A

segunda finalidade deste estudo preliminar era verificar se havia perguntas com poucas respostas, podendo isto significar ambiguidade no texto ou desconhecimento do conteúdo, e ainda examinar a distribuição das respostas para cada pergunta, nomeadamente a variação nas respostas às questões sobre atitudes ou opiniões (Hill & Hill, 2002). Por último, pretendíamos também testar a plataforma eletrónica que iríamos usar para a aplicação do questionário, identificando eventuais dificuldades que pudessem limitar a resposta ao mesmo.

Ainda que o número de inquiridos nesta fase tenha sido reduzido, foi possível obter informações úteis que nos ajudaram a reformular algumas das nossas opções iniciais. Do feedback obtido, destacamos: o tempo previsto na introdução era bem menor do que o tempo necessário; dificuldade em ter que selecionar apenas três itens no Bloco I; dificuldade em compreender os dois tipos de resposta necessários (utiliza / gostaria de utilizar) para cada item do Bloco III; a grande diferença temporal entre as opções da escala de frequência do Bloco III; a utilização nem sempre e coerente dos termos TIC e tecnologias nos itens apresentados.

Quanto à análise que fizemos das respostas obtidas, o número de respondentes era demasiado pequeno para nos podermos apoiar em quaisquer testes de validade interna. Assim, examinámos os dados e concluímos que não havia ausência de respostas e que a sua distribuição revelava alguma variação. Todavia, notámos que no que diz respeito ao uso real e ao uso ideal das tecnologias em aula, a variação de respostas não era muito grande. Questionámos, nesta fase, a pertinência de manter esta dupla questão neste bloco, principalmente tendo em conta que o tornava bastante mais extenso. Apesar desta condicionante, optámos por manter esta estrutura, pois considerámos que era importante para o nosso trabalho ter dados de ambas as vertentes.

Por último, consultámos ainda dois professores especialistas em inquéritos por questionário para obter também o seu feedback sobre eventuais melhorias na forma e no conteúdo. Em termos globais, ambos consideraram que se tratava de um instrumento coeso, bem elaborado e adequado aos objetivos que tínhamos. Da sua análise mais detalhada, surgiram algumas questões e hipóteses de melhoria, que foram naturalmente consideradas na revisão final que fizemos.

Versão final

Com base nas informações obtidas na fase anterior, procedemos a algumas alterações ao questionário inicial. Em termos de estrutura global, uma vez que o bloco relativo às utilizações das tecnologias em aula era o bloco de maior dimensão, e eventualmente o mais exigente em termos de concentração, decidimos colocá-lo logo no início do questionário. Ainda

relativamente a este bloco, alterámos as categorias da escala de resposta, tornando-a um pouco mais definida temporalmente. O bloco relativo às TIC em contexto educativo foi completamente transformado, passando a ser composto por três questões, com oito itens cada uma, em que pedíamos aos inquiridos que avaliassem a importância de cada um dos itens. Fizemos também pequenas alterações nas construções frásica de algumas perguntas e itens, de modo a torná-los mais claros e coerentes, bem como nas designações das categorias de algumas escalas.

De forma a facilitar a leitura do texto aqui apresentado, colocámos o questionário completo nos anexos deste trabalho. Optámos por apresentar, ainda assim, a estrutura do instrumento, nomeadamente as questões de cada bloco temático, a escala utilizada para cada uma das questões e o número de itens que as compõem:

I. A UTILIZAÇÃO DAS TIC NAS AULAS DE INGLÊS		
<p>1. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as seguintes tecnologias em sala de aula?</p> <p>2. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias em sala de aula para trabalhar as seguintes componentes da competência comunicativa?</p> <p>3. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias em sala de aula com os seguintes objetivos?</p> <p>4. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias com as seguintes formas sociais de trabalho?</p> <p>5. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias para os seguintes tipos de atividades?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Uma vez por trimestre ou menos – Uma vez por mês – Uma vez por quinzena – Uma vez por semana – Várias vezes por semana 	<p>118 (59 x 2)</p>
II. AS TIC EM CONTEXTO EDUCATIVO		
<p>6. Relativamente ao papel que as tecnologias devem ter na educação, qual o grau de importância que lhes atribui em cada uma das seguintes situações?</p> <p>7. Relativamente às vantagens de utilizar as tecnologias na educação, qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos?</p> <p>8. Relativamente às dificuldades na utilização das tecnologias na educação, qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Nada importante – Pouco importante – Importante – Muito importante – Muitíssimo importante 	<p>24</p>
III. POTENCIALIDADES DAS TIC PARA O ENSINO DE INGLÊS		
<p>9. Em que medida concorda com ou discorda destas afirmações?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discordo totalmente – Discordo – Não concordo nem discordo – Concordo – Concordo totalmente 	<p>16</p>
IV. FUNDAMENTOS PARA O USO DAS TIC NO ENSINO DE INGLÊS		
<p>10. Em que medida estes aspetos são relevantes ou irrelevantes para as suas decisões face ao uso das tecnologias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Totalmente irrelevante – Irrelevante 	<p>16</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – Nem irrelevante nem relevante – Relevante – Totalmente relevante 	
V. COMPETÊNCIAS EM TIC DOS PROFESSORES		
11. Em que medida se sente confortável ou desconfortável na realização destas tarefas?	<ul style="list-style-type: none"> – Totalmente desconfortável – Desconfortável – Nem desconfortável nem confortável – Totalmente confortável 	16
VI. MEDIDAS PARA PROMOVER O USO DAS TIC NAS AULAS DE INGLÊS		
12. Em que medida estas iniciativas são úteis ou inúteis para apoiar os professores na integração das tecnologias?	<ul style="list-style-type: none"> – Totalmente inútil – Inútil – Nem inútil nem útil – Útil – Totalmente útil 	8
VII. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA		
13. Qual o seu género? 14. Qual a sua idade? 15. Quais as suas habilitações académicas? 16. Qual o seu tempo de serviço? 17. Qual o nível de ensino que leciona? 18. Qual a zona do país em que trabalha? 19. Já frequentou algum dos seguintes tipos de ações de formação no âmbito das tecnologias?	Escala nominal com categorias variadas de acordo com a questão Questão 13 a 18 : seleção de uma única opção Questão 19: seleção de 'sim' ou 'não' para cada uma das opções elencadas	7

Fiabilidade do instrumento

Uma vez obtidas as respostas ao questionário, a primeira análise que fizemos prendeu-se com a consistência interna do instrumento, nomeadamente através do cálculo de alfa de Cronbach (α). Este método mede o grau de covariância entre os itens, avaliando em que grau (de 0 a 1) a variância global dos resultados se associa ao somatório da variância item a item. De acordo com Hill e Hill (2002) quanto mais elevado for o valor obtido, maior a confiabilidade do instrumento utilizado, sendo que um valor de pelo menos 0,7 reflete uma consistência aceitável, entre 0,7 e 0,8 um boa consistência e acima de 0,9 uma consistência excelente. Uma vez que este tipo de análise se aplica a escalas com itens de tipo *likert*, deixámos de fora da análise o bloco relativo à caracterização da amostra.

A análise global devolveu um resultado de 0,981 no teste de consistência interna. Efetivamente trata-se de um valor muito elevado, o que poderia indicar redundância nos itens que compõem

o instrumento (Streiner, 2003). Todavia, tendo em conta que o coeficiente α aumenta com o número de itens do questionário (Hill & Hill, 2002), consideramos que este valor se deve à grande quantidade de itens que compõem o instrumento. Para melhor estimarmos a consistência interna e evitarmos os erros induzidos pela quantidade de itens, procedemos ao cálculo do coeficiente α para cada questão do questionário, tendo posteriormente feito a média desses valores. Como podemos verificar no quadro apresentado abaixo, o valor de α por questão situa-se entre 0,709 (aceitável) e 0,957 (excelente), dando-nos uma média de 0,894, ou seja, bom.

Questão	Alfa (α) de Cronbach	Nº de Itens
1. Tecnologias usadas na sala de aula		
a. Utilizo	0,878	18
b. Gostaria de utilizar	0,896	18
2. Competências de língua visadas com o uso das tecnologias em aula		
a. Utilizo	0,907	6
b. Gostaria de utilizar	0,914	6
3. Objetivos na utilização das tecnologias em aula		
a. Utilizo	0,924	10
b. Gostaria de utilizar	0,928	10
4. Formas sociais de trabalho na aula com tecnologias		
a. Utilizo	0,709	5
b. Gostaria de utilizar	0,822	5
5. Tipos de atividades de aula com tecnologias		
a. Utilizo	0,943	20
b. Gostaria de utilizar	0,942	20
6. Papel das tecnologias na educação	0,901	8
7. Vantagens de utilizar as tecnologias na educação	0,926	8
8. Dificuldades na utilização das tecnologias na educação	0,817	8
9. Potencialidades das tecnologias para o ensino de inglês	0,931	16
10. Fundamentos para a utilização das tecnologias em sala de aula	0,914	16
11. Competências pedagógico-didáticas e tecnológicas	0,957	16
12. Medidas para promover o uso das tecnologias nas aulas de inglês	0,867	8
Média de α = 0.894		

A aplicação do questionário e a amostra

Uma vez concluído o questionário online, demos início ao processo de divulgação do mesmo. Dada a importância de obtermos o maior número de respostas possível das várias zonas do país, decidimos enviar um pedido de colaboração, via correio eletrónico, para a direção de todas as escolas do país. Para tal, consultámos os sítios de internet das Direções Regionais de Educação

(DRE) para recolher os contactos dos agrupamentos e das escolas de Portugal e enviámos uma mensagem com o nosso pedido de colaboração. Nessa mensagem constava uma breve apresentação da investigadora, o objetivo central do estudo e um pedido de divulgação do questionário junto dos professores de inglês da escola ou agrupamento. Indicava-se também endereço eletrónico onde se encontrava o questionário e o nosso contacto para qualquer esclarecimento adicional.

Foram enviadas cerca de novecentas mensagens, ainda que cerca de três dezenas tenham sido devolvidas, na sua maioria por erro no endereço de correio eletrónico. Nas semanas seguintes obtivemos algumas respostas ao questionário, mas em número insuficiente para o que precisávamos. Verificámos através da plataforma que o número de pessoas a iniciar o questionário era bastante elevado, mas não muitas o concluíam. Este era um cenário para o qual estávamos preparados, uma vez que se tratava de um questionário muito extenso. Decididos a conseguir mais respondentes, enviámos, passadas três semanas, uma nova mensagem às escolas lembrando o nosso pedido de colaboração. Pouco tempo depois, recorremos também à ajuda da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, pedindo-lhes que usassem a sua lista de associados para reencaminhar o nosso pedido.

O questionário esteve disponível durante três meses e meio, entre janeiro e abril de 2013. Ainda que inicialmente não esperássemos ter que disponibilizar o questionário durante tanto tempo, a necessidade de recorrer a diferentes meios de divulgação, juntamente com a resposta de alguns professores a dizer que iriam responder assim que possível, fez-nos alargar o prazo previsto. No final desse prazo, tínhamos um total de 265 respostas. Ainda que longe do número inicialmente pretendido, optámos por não insistir mais junto das escolas ou dos professores, tendo parado por aqui a recolha dos dados quantitativos.

No que diz respeito aos sujeitos do inquérito, a população foi o conjunto de professores de inglês do ensino básico e secundário a exercer funções letivas nas escolas portuguesas durante o ano letivo 2012/2013. Para conhecer o número de sujeitos nestas condições, consultámos as informações disponibilizadas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Ministério da Educação) relativas a professores de inglês.

Os dados que tínhamos na altura reportavam-se a 2010/2011 e indicavam um total de 6952 professores em exercício de funções no grupo de recrutamento 330 (Inglês 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e um total de 4885 professores em exercício de funções no grupo de recrutamento 220 (Português e Inglês do 2º ciclo do ensino básico). Relativamente a este último número, é-nos difícil saber exatamente quantos desses professores lecionam a disciplina

de inglês, uma vez que o grupo de recrutamento inclui também a disciplina de português. Ainda assim, juntámos ambos os valores e considerámos que a população seria de 11837 professores. Para se determinar o tamanho ideal da amostra, foi levado em conta o nível de confiança desejado e a margem de erro admitida. A fórmula adotada para determinar o tamanho da amostra adequada foi de Rea e Parker (1992), conforme segue abaixo:

$$n = \frac{Z^2 [p (1-p)] N}{Z^2 [p (1-p)] + (N-1) C^2}$$

Quanto aos valores definidos para os nossos cálculos, optámos, na sua maioria, pelas escolhas mais comuns na determinação de amostras ao nível da investigação. Assim, escolhemos um nível de confiança (Z) de 95% (correspondendo, em termos de cálculos, ao valor 1,96), um intervalo de confiança (C) de 5% e uma probabilidade de resposta (p) de 50%. O número total da população (N) corresponde a 11837, tal como referido anteriormente. Com estes valores, obtivemos os seguintes resultados:

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,25 \times 11837}{1,96^2 \times 0,25 + 11836 \times 0,0025} = \frac{3,8416 \times 0,25 \times 11837}{0,9604 + 29,59} = \frac{11368,25}{30,5504} = 372,1148$$

De acordo com os cálculos, para uma população composta por 11837 professores, necessitaríamos de uma amostra de 372 elementos, para assim obtermos um intervalo de confiança de 5% e um nível de confiança de 95%.

Apesar da grande quantidade de pedidos efetuados, conseguimos apenas 265 respostas ao questionário. Assim, uma vez que o valor ficou aquém do pretendido inicialmente (372), foi necessário reformular os cálculos de modo a percebermos qual o intervalo e o nível de confiança com a atual amostra. Mantendo o mesmo nível de confiança, alterámos o intervalo de confiança de 5% para 6% e obtivemos o seguinte resultado:

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,25 \times 11837}{1,96^2 \times 0,25 + 11836 \times 0,0036} = \frac{3,8416 \times 0,25 \times 11837}{0,9604 + 42,6096} = \frac{11368,25}{43,57} = 260,9193$$

Assim, tendo uma amostra de 265 professores, ficámos com um nível de confiança de 95% e um intervalo de confiança ligeiramente abaixo dos 6%. Não serão com certeza estes os valores ideais no que diz respeito à representatividade dos resultados, mas estamos em crer que uma margem de erro de 6% continua a dar-nos alguma confiança nos dados obtidos com esta investigação.

Quanto ao método de constituição da amostra, e tendo em conta que a qualidade das conclusões que podemos retirar de um inquérito depende da composição da sua amostra (Ghiglione & Matalon, 2001), optámos por recorrer a uma amostragem aleatória simples. Segundo Hill e Hill (2002), trata-se de um método em que cada um dos elementos da população tem probabilidade igual (e não nula) de ser vir a ser selecionado para a amostra. Em termos práticos, isto foi conseguido através do envio de colaboração para todas as escolas do país, dando a qualquer professor de inglês que recebesse essa informação a possibilidade de integrar voluntariamente a amostra.

O tratamento dos dados quantitativos

Recolhidos os dados, procedemos ao seu tratamento estatístico no programa SPSS for Windows, recorrendo a técnicas de estatística descritiva. Tendo como objetivo descrever e manipular a informação que nos é fornecida, este tipo de análise permite-nos caracterizar o conjunto de dados de que dispomos, ou seja, as perceções dos professores sobre as tecnologias no ensino e sobre as suas práticas de ensino com essas ferramentas.

Procedemos à análise das respostas ao questionário através do cálculo da distribuição das frequências e das percentagens de modo a permitir uma leitura simples dos dados obtidos. Além disso, sempre que se verificou necessário e pertinente, analisamos também a média, o desvio padrão, e os valores mínimos e máximos de cada item. Estes elementos são apresentados no capítulo seguinte através de figuras e quadros.

2.3.3. Os relatos escritos

No terceiro momento da nossa investigação pretendíamos conhecer e compreender a forma como os professores utilizam as tecnologias em sala de aula para o ensino de inglês. Impossibilitados de fazer observações de aula, por motivos profissionais e temporais, decidimos optar pela recolha de relatos escritos sobre estratégias de ensino e aprendizagem com recurso às tecnologias.

Na literatura sobre metodologia de investigação em ciências sociais, é difícil encontrar informação específica sobre os relatos escritos enquanto técnica de recolha de dados. No entanto, num artigo sobre investigação qualitativa na área da saúde, Handy e Ross (2005) destacam a importância desta técnica e afirmam que os relatos escritos permitem ao sujeito refletir e ponderar mais sobre o que é questionado. De acordo com os investigadores, ainda que não substituam as entrevistas orais, esta técnica de recolha de dados qualitativos apresenta

grandes potencialidades em investigação, principalmente pelo tempo que dá ao inquirido para refletir e por facilitar a análise e interpretação de dados obtidos.

Quando procuramos enquadrar os relatos escritos num tipo de técnica de recolha de dados, verificamos que estes assumem algumas características dos documentos escritos, frequentes nas investigações de natureza qualitativa, e algumas das características das narrativas, características das investigações de natureza etnográfica. No nosso estudo, estamos em crer que os relatos escritos pedidos aos professores de inglês, ainda que assumindo características de uma narrativa de um episódio social (Cohen et al., 2007), não têm uma natureza etnográfica, uma vez que o foco não está na construção de um discurso ou de uma história de vida. Por outro lado, não se tratava de pedir aos professores que respondessem a uma única questão ou que elaborassem sobre um assunto, mas sim que preenchessem um documento escrito com informações relativas a uma atividade de sala de aula com as tecnologias.

Desta forma, os relatos por nós utilizados acabam por ter mais semelhança com os questionários de perguntas abertas e os documentos escritos. Patton (1990), ao refletir sobre os documentos escritos enquanto fonte de dados em investigação qualitativa, refere que estes podem incluir citações, registos oficiais, correspondência, relatórios, diários e ainda respostas escritas a questões abertas. Uma vez que o que pretendíamos era algo semiestruturado, mas escrito, colocamo-nos no campo da recolha documental, uma das técnicas indiretas de recolha de dados. Segundo Bell (1997), a recolha documental não só inclui documentos pré-existentes, como também documentos pedidos para efeito de investigação. É nesta última que nos situamos no caso dos relatos escritos aqui utilizados.

A preparação e a recolha dos relatos

O primeiro passo foi definir o conteúdo que pretendíamos dos relatos escritos. Tendo em conta os nossos objetivos, optámos por estruturar a forma dos relatos, definindo à partida os aspetos que considerávamos fundamentais, deixando, no entanto, total liberdade de interpretação e expressão sobre cada um dos itens.

Criámos então um documento intitulado *Estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com recurso às tecnologias - partilha de práticas*, no qual colocámos uma tabela simples com os seguintes campos:

- nível de ensino
- domínio/ tema
- duração

- competências de língua visadas
- objetivos de aprendizagem
- descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos)
- recursos utilizados
- outras observações

Uma vez criado o documento, que se encontra em anexo, recorremos aos endereços de correio eletrónico que alguns dos professores disponibilizaram voluntariamente no final da sua resposta ao inquérito por questionário. Dos 265 professores respondentes, 67 mostraram-se disponíveis para colaborar numa segunda fase do estudo, deixando, por isso, a indicação do seu contacto. A meio de julho de 2013 foi enviado uma mensagem eletrónica para todos esses professores, relembrando o nosso estudo, clarificando o que se pretendia com os relatos escritos e indicando a finalidade dos mesmos. Nas duas semanas que se seguiram obtivemos algumas respostas, mas em número reduzido. Por isso, no final de 2013 enviamos uma nova mensagem para todos os professores que não nos tinham respondido. Com este processo conseguimos um total de vinte e quatro relatos escritos.

A análise do conteúdo dos relatos

Tratando-se de documentos escritos, os relatos foram analisados através de uma análise de conteúdo. Num primeiro momento, procedemos a uma “leitura flutuante”, tal como nos indica Bardin (2004), que nos permitiu um primeiro contacto com o texto de modo a obter as primeiras impressões e orientações para o processo de análise. Após esta primeira leitura, os documentos foram analisados considerando os objetivos que tínhamos definido, levando, assim, à elaboração de uma pré-categorização em áreas temáticas.

Procedemos, de seguida, à elaboração de categorias, entendidas na aceção de Bardin (2004) como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse afectado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 111). Assim, as informações relevantes para as questões de investigação foram agrupadas em categorias que eram continuamente modificadas, à medida que cada novo elemento era analisado. Isto deve-se ao facto de “apesar das categorias e ‘variáveis’ guiarem inicialmente o estudo, outras são permitidas e espera-se que surjam ao longo do estudo” (Merriam, 1998, p. 160).

A propósito da análise realizada, importa esclarecer que o conteúdo dos relatos acabou por ser muito divergente de professor para professor. Apesar de termos enviado um documento com campos previamente definidos, o preenchimento dos mesmos era aberto, permitindo que cada

respondente preenchesse de acordo com o que considerasse mais adequado. Isso deu origem a formas diferentes de expressar competências, objetivos e até as atividades. A título de exemplo podemos referir que no campo relativo às competências de língua visadas encontramos conteúdos tão diversificados como: “Competência pragmática (discursiva e funcional)”, “Writing”, “Interage com o texto para desenvolver significado”, “Compreensão do oral” ou “Ler”. Ainda que com uma estruturação menos díspar, também os objetivos de aprendizagem revelam diferenças na sua formulação, bem como a própria descrição da estratégia. Desta forma, tivemos como referência a terminologia usada nos questionários deste estudo. Não só isso fazia sentido por esse instrumento se debruçar sobre as mesmas questões, como também facilitaria a interpretação dos resultados globais aquando da triangulação dos dados.

De forma a permitir a consulta dos dados obtidos, disponibilizamos nos anexos deste trabalho os relatos escritos recolhidos. O sistema de categorias, subcategorias e indicadores resultantes da análise realizada aos vinte e quatro relatos escritos é apresentada de seguida.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Nível de ensino	2º ciclo	5º e 6º anos
	3º ciclo	7º, 8º e 9º anos
	Secundário	10º, 11º ou 12º anos
Duração	Inferior a uma aula	<90 minutos
	Uma aula	= 90 minutos
	Mais do que uma aula	> 90 minutos
	Extra aula	TPC
Competências de língua visadas	Oralidade	Compreensão oral
		Produção oral
	Escrita	Compreensão escrita
		Produção escrita
	Vocabulário e gramática	Gramática
		Vocabulário
Objetivos de aprendizagem	Desenvolvimento de competência comunicativa em língua inglesa	Produzir trabalhos orais
		Produzir trabalhos escritos
		Criar situações de comunicação em inglês
		Praticar a leitura e a pronúncia
		Visualizar e interpretar vídeos
	Exposição e consolidação de conteúdos lexicais ou gramaticais	Adquirir e aplicar vocabulário temático
		Apresentar conteúdos
		Praticar e treinar gramática
		Adquirir conhecimentos sobre um tema
	Desenvolvimento de competências gerais ou transversais	Fomentar o trabalho cooperativo
		Expressar opinião e argumentar
		Pesquisar e selecionar informação online
		Promover a autonomia no estudo

		Desenvolver consciência cultural
	Motivação e outros	Motivar os alunos para o trabalho
		Ligar os conteúdos programáticos e a vida real
Tipo de atividade	Exposição pelo professor	Apresentação pelo professor
	Treino ou prática estruturada	Associação ou correspondência
		Completação ou criação de diálogos
		Pergunta / resposta
		Preenchimento de espaços ou tabelas
		Repetição e memorização
	Expressão escrita ou oral	Apresentação oral pelo aluno
		Conto ou reconto de histórias
		Debate ou discussão
		Descrição de imagens
		Produção de textos
		Representação / role-play
		Sistematização
	Compreensão escrita ou oral	Audição de textos ou diálogos
		Leitura de textos
		Visionamento de filmes
Formas sociais de trabalho	Envolvendo toda a turma	Plenário dinamizado pelo professor
		Plenário dinamizado pelos alunos
	Alunos agrupados	Trabalho de pares
		Trabalho de grupo
	Alunos individualmente	Trabalho individual
Tecnologias usadas	Programas de produção offline	Apresentações multimédia
		Criação de vídeo
	Aplicações de produção online	Blogues
		Editor de texto online
		Gravação e edição de som
		Criação de animações e avatares
		Outras aplicações web2.0
	Ferramentas de comunicação	Fóruns de discussão
		LMS / Moodle
	Recursos offline	Manuais digitais
	Recursos online	Repositórios de áudio, vídeo e imagem
		Sites com exercícios de língua inglesa
		Sites informativos e temáticos

Após uma primeira análise dos documentos, e tendo em conta os objetivos propostos para este instrumento de recolha de dados, considerámos que alguns deles não apresentavam conteúdo suficiente para responder a algumas das nossas questões. Em termos globais apresentavam todos os campos inicialmente solicitados, mas na sua maioria não exploravam muito cada um deles, nomeadamente a parte referente à descrição da estratégia de aprendizagem em si. Com

isso em mente, e tendo em conta que regressámos à nossa investigação algum tempo depois da recolha inicial, sentimos necessidade de aprofundar esses relatos. Assim, no início de 2018 entrámos em contacto novamente com os professores que nos haviam feito chegar os relatos de estratégias de ensino e aprendizagem com recurso às TIC e pedimos que colaborassem de novo connosco, desta vez através da resposta a algumas questões de aprofundamento.

Tendo por base a estratégia que havia sido enviada, e que reenviámos também aos professores se lembrarem do seu contributo, pedimos que refletissem sobre a mesma respondendo a quatro perguntas:

- Porque decidiu utilizar as tecnologias para esta aula?
- Como é que chegou a esta estratégia de ensino? De onde partiu e como a desenvolveu?
- De que forma é que as tecnologias usadas contribuíram para as aprendizagens dos alunos?
- O que modificou ou modificaria se possível nesta estratégia? Porquê?

Das cerca de duas dezenas de emails enviados, recebemos apenas seis respostas. Apesar de termos dado a opção de nos enviarem a reflexão em formato áudio, pensando que a possibilidade de fazer algo oral poderia facilitar o processo evitando o trabalho associado à edição da escrita, todas as respostas chegaram por escrito via correio eletrónico. Conscientes de que o número reduzido de respostas limita uma análise mais sustentada da realidade, não quisemos, ainda assim, deixar de fora a oportunidade de cruzar essas informações com as obtidas nos relatos das experiências educativas com tecnologias. Adicionalmente, uma vez que os resultados serão triangulados com os obtidos noutros instrumentos de recolha de dados, estamos em crer que também estas respostas poderão contribuir para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

2.4. QUESTÕES DE VALIDADE E FIABILIDADE DO ESTUDO

Descrito o percurso metodológico do nosso estudo, importa fazer agora algumas breves considerações sobre um aspeto determinante em qualquer trabalho de natureza científica – a sua validade e fiabilidade. Ainda que tenhamos já, a propósito de cada um dos procedimentos de recolha e análise de dados utilizados, esclarecido os cuidados que tivemos para assegurar o rigor do trabalho empírico, é ainda necessário clarificar estes aspetos no que concerne o trabalho no seu todo.

Uma vez que trabalhamos com dados de natureza quantitativa e qualitativa, os procedimentos de validação assumiram características diferentes. Todavia, em ambas as situações procurámos assegurar a transparência do processo, descrevendo com o detalhe necessário quer a construção dos diferentes instrumentos, quer a sua aplicação e análise. Se por um lado o inquérito por questionário, enquanto fonte de dados quantitativos, pode ser sujeito a testes de coerência interna que permitam estimar a sua fiabilidade, por outro, os documentos e os relatos escritos, sendo dados qualitativos, necessitam de uma descrição precisa e detalhada dos procedimentos utilizados pelo investigador para recolher e interpretar os dados. Estamos em crer que neste capítulo clarificámos os passos que demos para garantir, em cada uma das fases do estudo, a validade e a credibilidade possível para o nosso trabalho.

Além dos cuidados tidos com cada uma das fases, a possibilidade de cruzar dados de natureza diversa e obtidos de diferentes fontes permite-nos reforçar a validade e credibilidade dos resultados através da triangulação metodológica. No nosso caso, este processo passa por triangular os dados obtidos na análise dos referenciais, nos questionários e nos relatos escritos, ou seja, por procurar a comparação entre as informações provenientes de diferentes fontes.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Finalizada a exposição sobre o percurso investigativo, relembramos que dada a natureza da questão de partida, “saber que conhecimentos e competências deve deter um professor de inglês para usar as tecnologias numa perspetiva transformadora das práticas de ensino de acordo com a abordagem comunicativa”, bem como das questões e objetivos específicos que determinámos para orientar o nosso trabalho, optámos por um estudo de natureza interpretativa com uma abordagem mista de carácter pragmático. Recorremos a procedimentos metodológicos e formas de inquérito de natureza qualitativa e quantitativa, adotando um design simultâneo, segundo o qual os dados recolhidos foram analisados e interpretados individualmente, e só depois comparados aquando da discussão dos resultados gerais. Desta forma, após a seleção, preparação, construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, realizámos as análises dos dados obtidos através da aplicação de cada instrumento. Assim, para os referenciais e para os relatos escritos mobilizámos a técnica de análise temática de conteúdo, tendo apresentado os sistemas de categorias e subcategorias emergentes, e com os dados do questionário fizemos uma análise estatística descritiva. Os resultados obtidos são apresentados e interpretados no capítulo seguinte e serão, posteriormente, triangulados aquando da discussão dos resultados gerais.

Gostaríamos ainda de referir que pautámos o nosso estudo pelos princípios éticos e deontológicos que devem presidir a um trabalho de investigação, em particular na área das ciências sociais e da educação.

Começámos por avaliar a aceitabilidade ética do nosso estudo e, tendo concluído que não prejudicava nem punha em causa nenhum dos participantes ou envolvidos, procurámos adotar uma postura de honestidade e transparência relativamente às finalidades e aos procedimentos da investigação (Almeida & Freire, 2003; Cohen et al., 2007). Adicionalmente, em cada momento de recolha de dados tivemos o cuidado de assegurar as questões de confidencialidade, privacidade e consentimento informado dos participantes, tal como descrito neste trabalho aquando da exposição dessas fases da investigação.

Tivemos também em consideração os objetivos, os princípios e as orientações constantes da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa⁴, por ser um documento de referência no que diz respeito aos aspetos do foro ético a considerar pelos seus investigadores.

⁴ Deliberação nº 453/2016, de 15 de março, Diário da República n.º 52, 2ª série. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica?wpdmdl=9758>

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ou seja, o conhecimento científico vai resultando de um esforço de compreensão onde os elementos, vindo frequentemente de várias proveniências, se interligam na tentativa de encontrar fórmulas explicativas, credíveis e adequadas à realidade que se quer compreender.

(Boavida & Amado, 2006, p. 324)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da parte empírica do nosso estudo, de acordo com os procedimentos de análise de dados expostos e fundamentados no capítulo anterior. Recordamos que nos situamos numa investigação mista, caracterizada por uma relação interativa entre as componentes qualitativas e quantitativas em que ambas as vertentes têm uma prioridade igual no processo investigativo. Uma vez que adotámos um desenho de investigação que prevê a realização de momentos qualitativos e quantitativos independentes, procedemos a uma análise individual dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha e só após a interpretação dos mesmos passaremos à fase de triangulação com vista à discussão do trabalho empírico à luz da literatura.

Assim, na primeira parte deste capítulo apresentamos os resultados da análise feita aos referenciais que orientam o trabalho dos professores de inglês que queiram usar as tecnologias nas suas práticas letivas. Segue-se a apresentação dos dados obtidos através do inquérito por questionário, nomeadamente a análise dos blocos temáticos e dos respetivos resultados. Por último, damos a conhecer as informações obtidas através dos relatos escritos de estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com as TIC, focando as nossas interpretações nas categorias e subcategorias que emergiram da análise dos mesmos.

3.1. Os REFERENCIAIS

A análise dos referenciais que determinam os conhecimentos profissionais dos professores de inglês foi realizada com o principal objetivo de identificar e compreender as diferentes

dimensões da competência de ensino de inglês com tecnologias. Os documentos selecionados foram:

- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) e Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010);
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001);
- Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas (Kelly & Grenfell, 2004);
- Referencial de Competências TIC para Professores (Costa et al., 2008) e Sistema de formação e de certificação em competências TIC para docentes do ensino básico e secundário (Portaria n.º 731/2009, atualizada pela Portaria n.º 321/2013)

Após uma primeira leitura dos diferentes documentos, definimos os aspetos que queríamos analisar em todos os referenciais por nos parecerem os mais pertinentes face aos objetivos traçado para a presente investigação. Assim focámos a nossa análise em nove elementos: âmbito e função, destinatários, abordagem, elementos-chave, conceito de competência, aplicação e desenvolvimento, avaliação e certificação, níveis e presença das TIC. Ainda que nem todos os referenciais tenham carácter prescritivo, a sua análise permitiu-nos encontrar as semelhanças e as diferenças, bem como compreender melhor o seu conteúdo e os conhecimentos e competências esperados dos professores de línguas no nosso país. Apresentamos de seguida os resultados da referida análise.

3.1.1. Âmbito, função e destinatários

Ao considerarmos a natureza diferente dos referenciais selecionados, surge como necessidade primeira clarificar o seu âmbito, ou seja, o seu campo de ação, a sua principal função e os seus destinatários.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas assume-se como a base para a organização do ensino e da aprendizagem de qualquer língua viva, desde a conceção de programas aos métodos e instrumentos a utilizar. Não é específico de nenhum contexto de ensino ou aprendizagem, servindo de orientação para qualquer situação de utilização de língua, desde contextos de aprendizagem formal a informal. Trata-se de uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. O documento define aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e as capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. Assim, o conteúdo do quadro é dirigido, em

primeiro lugar, aos utilizadores e aprendentes de língua, sendo que tem como destinatários indiretos os professores, as autoridades educativas que podem decidir curricularmente, os examinadores e os autores de recursos, entre outros.

Por outro lado, o Referencial de Competências TIC para Professores surge como uma das três dimensões que compõem a Proposta de Sistema de Formação e Certificação em TIC para docentes, a saber: Referencial de Competências, Modelo de Formação e Modelo de Certificação. Podemos entender que assume um estatuto semelhante ao de um programa, sem ter, todavia, uma carga normativa e prescritiva. O referencial assume uma natureza flexível que, ao adaptar-se a diferentes níveis e a diferentes situações, deve servir de orientação no processo de desenvolvimento das competências no uso das TIC em educação por parte dos professores. Como tal, os destinatários diretos são os professores, ainda que os alunos sejam assumidos explicitamente como destinatários indiretos, pois, numa perspetiva de isomorfismo, espera-se que os alunos venham a desenvolver também essas competências.

O Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas não tem um carácter obrigatório, servindo apenas de referência para a formação inicial e contínua de professores de línguas na Europa. Aqui podemos encontrar uma lista de itens que poderiam ser incluídos num programa de formação de professores de forma a dotar os professores de línguas com as capacidades (*skills*) e conhecimentos necessários a um bom desempenho profissional. O documento poderá ser utilizado quer como uma lista de verificação para avaliação dos programas de formação de professores de línguas, quer como guia de apoio para melhorar programas já existentes. Desta forma, ainda que os primeiros destinatários deste referencial sejam os responsáveis nacionais e institucionais pela formação de professores, indiretamente as orientações que nele constam dirigem-se também a todos os professores de línguas e formandos nesta área.

Relativamente ao Perfil e Padrões de Desempenho Docente, trata-se de um conjunto de dois documentos oficiais que ao explicitarem os domínios em que os professores do ensino básico e secundário devem exercer a função docente, regulam todo o processo de formação inicial, contínua e avaliação de desempenho. No seu conjunto poderemos considerá-los um modelo de referência que orienta a prática docente, uma vez que estabelecem as dimensões que constituem a sua atuação profissional e fornecem linhas orientadoras para a avaliação do desempenho dos professores. Os padrões têm ainda a intenção de auxiliar os docentes no processo de autorreflexão sobre as suas práticas e consequente melhoria das mesmas. Assim, os professores poderão ser considerados os destinatários indiretos deste referencial, sendo que

os destinatários diretos são os responsáveis pela formação e avaliação de desempenho docente, ou seja, instituições de ensino superior e de formação, escolas e avaliadores.

Podemos resumir os pontos referidos no seguinte quadro síntese:

	Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas	Referencial de Competências TIC para Professores	Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas	Perfil e Padrões de Desempenho Docente
Âmbito	Documento europeu para a organização do ensino e da aprendizagem de qualquer língua, em qualquer contexto.	Documento nacional integrante do sistema de Formação e Certificação em TIC, orientando a formação e a certificação na área.	Documento europeu orientador, sem carácter normativo, com base num estudo a nível europeu.	Documentos nacionais oficiais para a formação e avaliação de professores do ensino básico e secundário.
Função	Visa harmonizar a aprendizagem de línguas na Europa, no que diz respeito a objetivos, estratégias, atividades, recursos e instrumentos de avaliação.	Pretende antecipar, guiar e avaliar o desenvolvimento de competências em TIC dos professores.	Estabelece os elementos a constar da formação de professores de línguas, de forma a garantir um adequado desenvolvimento profissional.	Define o perfil do professor nos vários domínios em que exerce funções, e regula o processo de formação e de avaliação de desempenho.
Destinatários	Os destinatários diretos são os aprendentes de língua, e os indiretos serão professores, decisores curriculares ou examinadores.	Os destinatários diretos são os professores do ensino básico e secundário, e os indiretos serão os responsáveis pela formação e certificação, e os alunos.	Os destinatários diretos são os responsáveis pela formação de professores e os indiretos serão os professores.	Os destinatários diretos são os professores e os indiretos serão as instituições de formação de professores, os avaliadores e as escolas.

QUADRO 1 – ÂMBITO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIOS DOS REFERENCIAIS

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que apesar das diferenças, quer nas atribuições dos documentos, quer nos destinatários primeiros, todos os referenciais orientam a ação docente, uma vez que dão indicações mais ou menos normativas sobre os domínios, as dimensões ou as estratégias implicadas no exercício das práticas de ensino.

3.1.2. Abordagem e elementos-chave

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas adota uma abordagem baseada em competências e orientada para a ação, pois considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. O conceito de competência utilizado pelo referencial pode considerar-se dentro das abordagens de carácter holístico, uma vez que a competência é entendida como a mobilização do conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que cada indivíduo possui para a realização de determinada tarefa. Assim, são apresentadas competências gerais, que são aquelas a que se recorre para realizar atividades de

todo o tipo, e competências comunicativas em língua, que são as que permitem a um indivíduo agir utilizando meios linguísticos e que compreendem competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. O documento estrutura-se em duas partes principais: uma na qual é apresentado um esquema descritivo sobre os diferentes aspetos envolvidos no uso, na aprendizagem e no ensino das línguas (competências, estratégias, atividades, domínios, condições e constrangimentos) e uma outra que consiste num sistema de níveis comuns de referência composto por escalas de descritores ilustrativos dos níveis de proficiência para os diferentes parâmetros do esquema descritivo.

Na mesma linha, o Referencial de Competências TIC para Professores adota uma perspetiva integradora de uma ação proficiente, entendendo o desenvolvimento profissional como a conjugação de competências básicas em TIC e a dimensão pedagógica dessa utilização. Englobando duas dimensões, a técnica e a pedagógica, utiliza um conceito de competência que podemos considerar de natureza holística, uma vez que a define como o mobilizar de conhecimentos, capacidades e atitudes com vista a responder com sucesso às solicitações de determinadas situações pedagógicas em que desempenham as suas funções. Relativamente às competências em TIC, estas implicam ainda fazê-lo em situações mediadas pelo uso das tecnologias digitais. O referencial apresenta também as dez macro competências que devem caracterizar o desempenho do professor no Século XXI e que assumem maior especificidade consoante o nível em que o professor se encontra: utilização instrumental das TIC como ferramentas funcionais (nível 1), integração das TIC como recurso pedagógico nas suas práticas (nível 2) ou inovação das práticas pedagógicas com as TIC (nível 3). Estes princípios servem de base para o modelo de formação contínua que emerge do documento, bem como para o sistema de certificação correspondente.

Quanto ao Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas, trata-se também de um quadro de referência que assume uma abordagem orientada para a ação. Além de explicar cada um dos itens considerados essenciais para a formação, apresenta para todos eles estratégias de implementação e aplicação prática. Adicionalmente, a maioria dos itens tem um carácter prático muito forte, não se ficando apenas pela aquisição de conhecimentos, mas remetendo para que os conhecimentos e saberes referidos sejam postos em ação por parte dos professores formandos. Ainda que não contenha uma definição explícita de competência, a forma como o perfil está estruturado remete para uma noção holística de competência, na qual se incluem saberes, saberes-fazer e valores. Numa leitura atenta, damos conta que o texto raramente utiliza o termo competência, mas usa recorrentemente o termo *skill*, distinguindo-o até do

termo *competence* e assumindo-o como algo mais global que integra não só o contexto prático social e profissional do professor, como também as competências de ensino. O documento encontra-se organizado de acordo com quatro secções: Estrutura – o que os cursos de formação de professores devem ter, Conhecimento - o que os professores devem saber relativamente ao ensino e à aprendizagem de línguas, Estratégias e Competências - o que os professores devem saber fazer em situações de ensino e aprendizagem, e Valores - os valores que os professores devem saber promover em contexto de ensino de línguas.

Por último, o Perfil e os Padrões de Desempenho Docente definem os desempenhos esperados dos professores no que diz respeito às várias dimensões que constituem a prática docente, ainda que o Perfil seja mais geral e os Padrões contêm descritores mais detalhados. No caso dos Padrões, uma vez que para cada dimensão existe um perfil de nível com os respetivos descritores, podemos concluir que o documento adota uma abordagem orientada para ação e baseada em resultados observáveis. Mesmo não havendo referências explícitas ao conceito de competência, a verdade é que em ambos os documentos, o apelo a uma visão integradora e global do desempenho docente, bem como a definição e clarificação dos aspetos que compõem os vários domínios, apontam para um conceito de competência semelhante ao já utilizado nos restantes documentos normativos na área da educação, ou seja, um conceito de competência holístico numa perspetiva de desenvolvimento global. O perfil profissional está estruturado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Ainda que se considerem todas relevantes e interdependentes, é destacada a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, por representar o cerne da função docente – ensinar e promover a aprendizagem dos alunos. Já os padrões de desempenho organizam-se em torno de dimensões, áreas chave que constituem a prática docente, para as quais apresentam os respetivos domínios e indicadores.

Tendo presente que os referenciais em causa surgem de contextos diversos e com finalidades próprias, é interessante perceber que têm semelhanças no que toca à abordagem adotada e aos princípios chave que orientam o seu conteúdo. Todos são orientados para a ação, ainda que alguns foquem resultados ou desempenhos e outros as competências a desenvolver. Adicionalmente, todos os referenciais têm uma estrutura global composta por áreas ou dimensões consideradas fundamentais, que depois deverão ser particularizadas consoante a realidade em que os destinatários se encontram. Estes pontos comuns, bem como os divergentes, podem ser melhor observados no quadro síntese que se segue.

	Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas	Referencial de Competências TIC para Professores	Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas	Perfil e Padrões de Desempenho Docente
Abordagem	Quadro de referência baseado em competências.	Quadro de referência baseado em competências .	Quadro de referência baseado em itens.	Quadro de referência baseado em desempenhos.
	Orientado para a ação, definindo como essencial a utilização da língua através da realização de tarefas.	Orientado para a ação, referindo como fundamental o equilíbrio entre as dimensões técnica e pedagógica.	Orientado para a ação, contendo estratégias concretas de aplicação nas práticas de ensino.	Orientado para a ação, apontando os resultados esperados nas dimensões da docência.
Noção de competência	Assume uma noção holística de competência, definida como um conjunto dos conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem realizar ações.	Assume uma noção holística de competência, explicada como ser capaz de agir em situações pedagógicas com TIC, mobilizando saberes, capacidades e atitudes.	Pressupõe uma noção holística de competência pois inclui o conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para a função de professor.	Pressupõe numa noção holística de competência pois há um apelo a uma visão integradora e global, englobando conhecimentos, capacidades e atitudes.
Estrutura	Fornecer um esquema descritivo de competências, domínios e estratégias do uso da língua, e explicita um sistema de níveis de proficiência para cada um dos parâmetros.	Apresenta dez macro competências, enquadradas em três níveis de proficiência, que deverão depois ser especificadas consoante o contexto específico de cada professor.	Expõe vários itens organizados em quatro domínios ou secções: Estrutura, Conhecimento, Estratégias e Competências, e Valores.	Determina as dimensões que correspondem a áreas da prática docente e para cada refere domínios e indicadores específicos.

QUADRO 2 - ABORDAGEM E PRINCÍPIOS CHAVE DOS REFERENCIAIS

3.1.3. Aplicação, desenvolvimento e avaliação

As maiores diferenças entre os referenciais em estudo residem precisamente no que diz respeito à sua aplicação, desenvolvimento e avaliação.

Começando pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, estamos perante um documento que se propõe a normalizar os níveis de aprendizagem das línguas nas Europa pelo que os seus princípios têm que ser adaptados a cada realidade nacional e local. Esse trabalho de apropriação do referencial terá em conta as finalidades de cada contexto e nível de ensino, para assim se estabelecerem os patamares necessários à progressão dos aprendentes. Uma vez que o Quadro contém um esquema descritivo dos aspetos envolvidos no uso e aprendizagem da língua, daqui resultam também orientações para a organização dos processos de ensino e aprendizagem formal de língua, nomeadamente no que diz respeito a temas, tarefas, atividades, estratégias e processos de comunicação. O documento destaca a importância das tarefas, uma vez que se trata de uma abordagem orientada para ação, referindo que podem ser mais reais ou mais pedagógicas e que podem variar em termos de especificidade e complexidade. Quanto à avaliação, o referencial apresenta um conjunto de escalas de proficiência em língua através de um esquema flexível, em árvore, e que permite o desenvolver e o especificar desses ramos

consoante as necessidades do contexto. Todas as escalas apresentadas descrevem comportamentos típicos de um dado nível e pretendem guiar o processo de ensino e de avaliação.

Relativamente ao Referencial de Competências TIC para Professores, trata-se de um documento que não é de aplicação obrigatória, ainda que o seu conteúdo determine todo o processo de formação e certificação nesta área. Assume-se um modelo de flexibilidade que possibilita uma progressão não linear e abre-se a possibilidade da realização de módulos de formação construídos em torno das dez macro competências definidas e da especificidade de cada nível. Recomenda-se, ainda, que a discriminação dos indicadores de competência que darão lugar às certificações dos três níveis seja assumida por cada escola tendo em conta o seu contexto particular. Todavia, a Portaria n.º 731/2009, posteriormente atualizada pela Portaria n.º 321/2013, que institui o Sistema de formação e de certificação em competências TIC para professores, apresenta não só os três níveis de proficiência na utilização educativa das tecnologias, como também os cursos de formação e outras condições que dão acesso aos três certificados. Relativamente à certificação, determina que no nível 1 pode ser feita por validação de competências profissionais ou associadas e por reconhecimento do percurso formativo, no nível 2 pode ser feita por reconhecimento de percurso formativo ou na sequência da avaliação de um portefólio digital sobre o uso pedagógico das TIC e no nível 3 está dependente da frequência de cursos de mestrado ou doutoramento na área de educação.

Não tendo carácter obrigatório, o Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas é essencialmente um documento de referência facultativo. Como tal, além da hipótese de utilização tal como surge, pode ainda ser adaptado aos programas de formação já existentes nos vários países europeus. Uma vez que se trata de um quadro de referência para a formação de professores, a aplicação e desenvolvimento dos elementos constantes do Perfil estão essencialmente dependentes dos responsáveis pela formação de professores, quer inicial, quer contínua. No entanto, estando o documento disponível a todos que poderão ter interesse no seu conteúdo (incluindo os professores em si), ele pode servir de referencial para o desenvolvimento individual de cada professor de línguas. Relativamente a níveis de proficiência ou desempenho e a avaliação ou certificação, o Perfil não faz contêm qualquer referência.

Com uma dimensão normativa bastante diferente, temos o Perfil e os Padrões de Desempenho Docente. No que toca à implementação do Perfil, a única referência feita vai para os cursos de formação inicial de professores, uma vez que estes devem garantir que a formação oferecida garante o desenvolvimento dos aspetos abordados. Já os Padrões assumem-se como elemento

de referência nacional que servirá de base para a definição e construção, por cada escola, dos instrumentos necessários para avaliar o desempenho dos seus docentes. Desta forma, não há indicações concretas sobre como operacionalizar a avaliação em si, referindo apenas que a avaliação deve resultar de uma articulação entre as várias dimensões e domínios propostos. Do ponto de vista do professor utilizador destes documentos, nomeadamente dos Padrões que indicam descritores específicos organizados em cinco níveis de desempenho, os mesmos podem ser um apoio à reflexão sobre a suas práticas e a eventuais alterações.

Vejamos uma síntese dos aspetos analisados.

	Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas	Referencial de Competências TIC para Professores	Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas	Perfil e Padrões de Desempenho Docente
Aplicação	As instituições devem adequar os níveis do quadro à sua situação, mantendo-os como referência.	O despacho subsequente determina os módulos de formação e respetiva certificação.	As orientações estão estruturadas para serem integradas na formação.	O Perfil remete para os cursos de formação inicial de professores.
Desenvolvimento	As competências serão trabalhadas em torno de tarefas, mais gerais ou específicas. Para isso são sugeridos temas, atividades, estratégias e recursos que permitam as aprendizagens.	As aprendizagens podem ocorrer em contexto de formação ou de forma autónoma, sendo que cada escola deveria estabelecer os próprios indicadores de competências.	Os elementos deveriam ser considerados pelos responsáveis de formação de professores ou, voluntariamente, por cada professor como referencial para uma autoanálise.	Os padrões serão adotados pelas escolas, que devem encontrar formas de avaliar o desempenho do docente de acordo com a especificidade de cada realidade.
Avaliação	Orienta a avaliação, propondo meios de verificar o desempenho no uso da língua, num sistema de 6 níveis de proficiência, sendo que cada entidade terá que criar instrumentos que o permitam fazer.	Estabelece a certificação para cada um dos 3 níveis de competência, quer através de cursos de formação específicos, quer através do reconhecimento de percurso formativo.	Não há referência a avaliação ou certificação.	Apresenta um modelo global de avaliação, baseado em 5 níveis de desempenho, sendo que cada escola terá que criar um sistema que permita recolher essa informação de forma adequada.

QUADRO 3 - APLICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DOS REFERENCIAIS

Como o quadro acima retrata, os referenciais apresentam, à partida, muitas diferenças no que diz respeito à sua aplicação, desenvolvimento e avaliação. Enquanto que o Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas e Perfil e Padrões de Desempenho Docente assumem uma natureza prescritiva, conduzindo a uma aplicação compulsória do seu conteúdo, o Referencial de Competências TIC para Professores e o Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas são referenciais que não têm qualquer obrigatoriedade servindo apenas como orientações para quem quiser investir nessas áreas. Contudo, é de realçar que em todos os documentos há um apelo à necessidade de haver por parte de cada destinatário ou usuário (escola, instituição de ensino, aprendente ou professor) uma adequação ao contexto em que se inserem, sendo as propostas dos referenciais, na maioria dos casos, amplas o suficiente para

suportarem aspetos concretos que façam particular sentido em cada realidade de ensino e aprendizagem.

3.1.4. Presença das TIC

Por último procurámos identificar as referências às tecnologias, para compreendermos melhor o lugar que estas ferramentas poderão ter na formação e no desempenho de um professor de inglês, de acordo com os documentos que orientam a sua ação. O quadro seguinte apresenta os dados encontrados.

	Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas	Referencial de Competências TIC para Professores	Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas	Perfil e Padrões de Desempenho Docente
TIC	As TIC surgem como algo que os alunos devem ser capazes de usar para aprender a aprender (competências gerais) e também como eventual fonte de tarefas de receção audiovisual e interação escrita (competências comunicativas).	Todo o referencial é elaborado em torno das TIC, no contexto de uma utilização educativa.	Aconselha-se formação em TIC e incentiva-se o uso das mesmas na comunicação e como fonte de recursos.	Na dimensão do ensino e da aprendizagem refere-se o recurso a atividades com suportes variados, nomeadamente com TIC.

QUADRO 4 – PRESENÇA DAS TIC NOS REFERENCIAIS

A leitura do quadro permite-nos perceber que, apesar de haver alguma referência às TIC em todos os documentos, nem todos os referenciais as mencionam como algo determinante para o processo de ensino de línguas. É de referir que nos Padrões de Desempenho Docente não há qualquer menção às tecnologias, mas o documento do Perfil faz essa referência na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. De acordo com o texto, entre outras tarefas inerentes à promoção das aprendizagens no âmbito do currículo, o professor deve incorporar nas atividades de aprendizagem linguagens e suportes variados, com destaque para as TIC, área na qual os alunos deverão também adquirir competências básicas.

Efetivamente é no Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas que as tecnologias têm maior destaque, surgindo expressamente em três das quatro secções que o compõem: Estrutura, Conhecimento, e Estratégias e Competências. Quanto à estrutura dos cursos de formação, é dito que as tecnologias devem ser usadas como facilitadoras de contactos com instituições estrangeiras e que a formação contínua em TIC deve ser regular para garantir uma atualização das competências neste âmbito. Relativamente ao conhecimento, ou seja, ao que os professores devem saber sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, recomenda-se que os professores tenham formação em TIC para uso pedagógico na sala de aula e, também, para a

planificação, organização e pesquisa de materiais. Ao longo desta seção encontramos outras alusões às tecnologias, nomeadamente no que diz respeito à sua utilidade nas técnicas de sala de aula, à utilização de materiais multimédia para praticar a língua e à realização de testes online. Os recursos digitais são novamente mencionados na secção das estratégias e competências, pois o professor deve ser capaz de pesquisar e seleccionar criticamente CD ROMs e outros materiais online para aplicar no ensino, bem como tirar proveito dos novos ambientes de aprendizagem online para desenvolver a competência em língua e manter relações com instituições que proporcionem a troca de informações, estratégias ou materiais de ensino.

Já no caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, as TIC não têm muito destaque, surgindo apenas referenciadas em três situações. Em primeiro lugar, aquando da clarificação das competências gerais necessárias para a aquisição de uma língua, o documento explora as competências de aprender a aprender e, entre o que denomina de competências heurísticas, refere que o aprendente deve ser capaz de usar as novas tecnologias particularmente para pesquisar informação em base de dados ou em hipertexto. No âmbito mais específico das competências comunicativas em língua, o termo tecnologia surge apenas aquando da exemplificação de atividades e estratégias de receção audiovisual. Além dessas menções, damos conta que as TIC são referidas na clarificação dos conceitos de interação oral e escrita, nomeadamente para afirmar que a Internet diminui a separação entre os processos de receção e de produção, fazendo com que a interação eletrónica se aproxime bastante da interação em tempo real.

3.1.5. Síntese dos principais resultados

Da análise dos referenciais que determinam, de forma prescritiva ou apenas sugestiva, as dimensões da competência de um professor de inglês utilizador das tecnologias, podemos concluir que há características comuns. Por um lado, todos são orientados para a ação, pois mesmo quando elencam conhecimentos fazem-no a par das situações em que esse saber pode ou deve ser utilizado (como é o caso do Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas). Por outro lado, todos os referenciais descrevem desempenhos relacionados quer com o processo de ensino (como é o caso do Perfil Desempenho Docente e o Referencial de Competências TIC para Professores), quer com o processo de aprendizagem (como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Assim, verificamos que estes referenciais, apesar de terem à partida destinatários e finalidades diferentes, apresentam efetivamente propriedades que nos permitem lê-los, por isomorfismo, como determinantes no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Adicionalmente, em todos os

referenciais se destaca a necessidade de especificar as competências enunciadas de acordo com o contexto em que o professor e o aprendente se inserem, dando um carácter muito flexível, sobretudo em termos de operacionalização, a todos os documentos.

Desta forma, após a análise dos referenciais que estabelecem os conhecimentos profissionais dos professores de inglês e procurando articular os diferentes elementos que constituem cada um desses documentos, conseguimos elencar algumas características gerais que constituem o perfil geral de desempenho para os professores que ensinem inglês com tecnologias. O esquema seguinte, organizado de acordo com as quatro dimensões definidas pelos normativos nacionais para a formação e qualificação para a docência, tenta mostrar precisamente esse resultado.

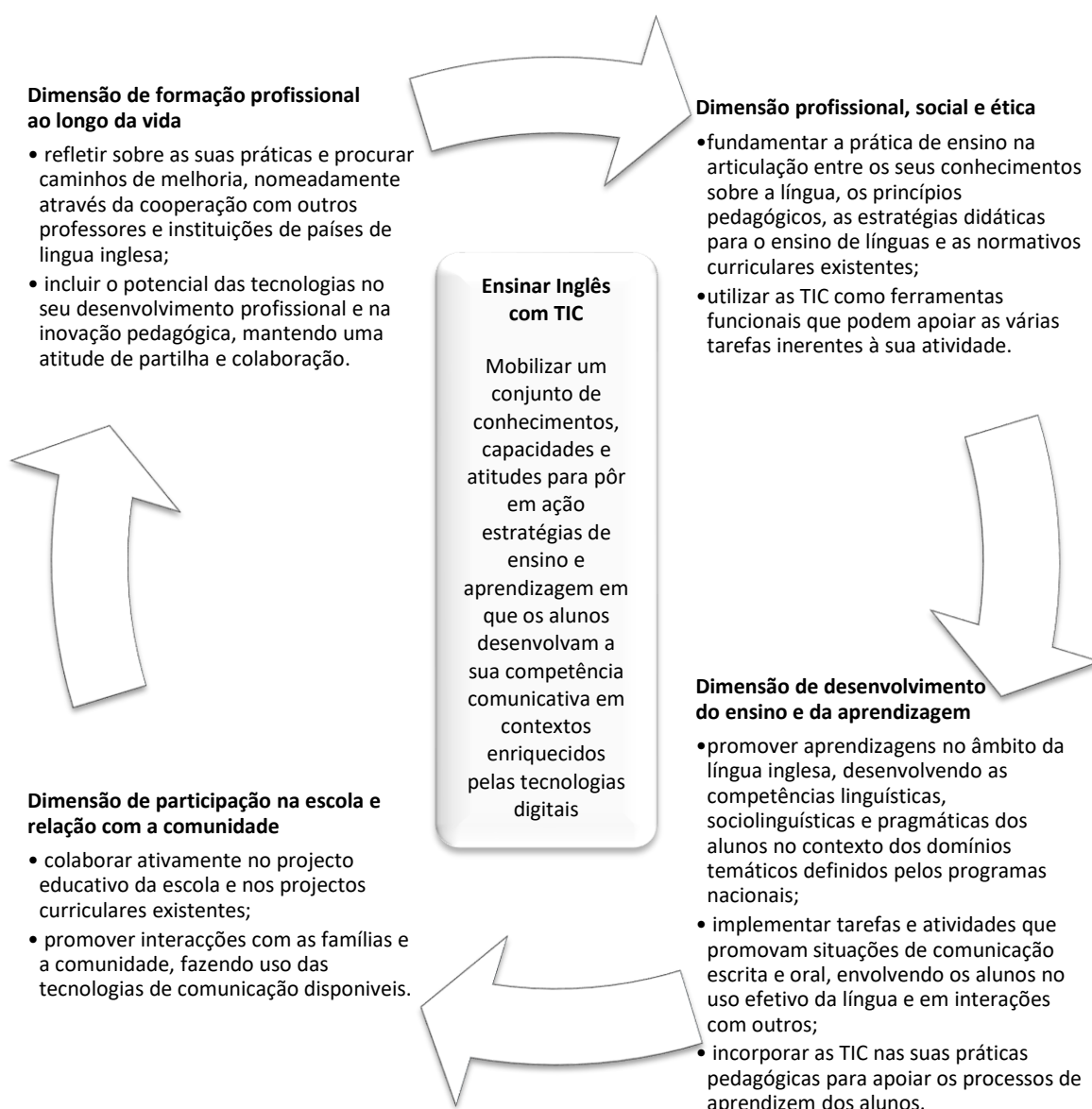


FIGURA 13 - DIMENSÕES DO PERFIL DO PROFESSOR DE INGLÊS UTILIZADOR DE TECNOLOGIAS

Conscientes de que se trata apenas de um esboço com as linhas gerais do perfil destes profissionais, consideramos que esta é uma forma possível de visualizar a articulação necessária entre as dimensões da competência docente e em que partes dessa competência se integra a especificidade do ensino de uma língua com a utilização das tecnologias digitais.

3.2. OS QUESTIONÁRIOS

O inquérito por questionário, cuja conceção e aplicação se encontra explicada no capítulo anterior, tinha como grande finalidade conhecer as conceções e perceções dos professores de inglês relativamente à utilização das tecnologias na sala de aula. Assim, para melhor compreendermos quem foram os inquiridos, começamos por fazer a caracterização dos mesmos, passando depois à apresentação e interpretação dos resultados dos restantes blocos.

3.2.1. Caracterização dos inquiridos

Um dos blocos do questionário pretendia recolher dados biográficos e profissionais dos inquiridos, de modo a podermos caracterizar os professores respondentes. De forma a facilitar a leitura das informações obtidas, apresentamos no Quadro 5 a distribuição das respostas obtidas a este bloco do questionário, quer em frequência de respostas, quer em percentagem.

	<i>fr.</i>	<i>%</i>
GÉNERO		
Feminino	235	88,7
Masculino	30	11,3
IDADE		
25 ou menos anos	0	0
26 a 35 anos	26	9,8
36 a 45 anos	134	50,6
46 ou mais anos	105	39,6
FORMAÇÃO ACADÉMICA		
Licenciatura	219	82,6
Mestrado	41	15,5
Doutoramento	3	1,1
Outros	2	0,8
TEMPO DE SERVIÇO		
5 ou menos anos	7	2,6
6 a 15 anos	62	23,4
16 a 25 anos	124	46,8
26 ou mais anos	72	27,2

<i>NÍVEL DE ENSINO</i>		
2º Ciclo do Ensino Básico	60	22,6
2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	29	10,9
3º Ciclo do Ensino Básico	37	14,0
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	111	41,9
Ensino Secundário	28	10,6
<i>ZONA DO PAÍS</i>		
Açores ou Madeira	52	19,6
Alentejo	14	5,3
Algarve	6	2,3
Centro	51	19,2
Lisboa e Vale do Tejo	70	26,4
Norte	72	27,2
<i>n = 265</i>		

QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Como se pode verificar no quadro anterior, a grande maioria dos respondentes era do género feminino (88,7%). Quanto à idade, os grupos etários mais representados foram o dos 36 aos 45 anos (50,6%) e o dos 46 ou mais anos (39,6%), sendo que nenhum dos respondentes tinha 25 ou menos anos. Quanto às habilitações literárias, a licenciatura é a formação académica mais comum (82,6%), ainda que um pequeno número de respondentes tenha indicado ter o grau de mestre (15,5%) e um número ainda menor o grau de doutoramento (1,1%).

Relativamente à experiência profissional docente, em concreto o tempo de serviço, há um número muito reduzido de professores em início de carreira (2,6%), sendo que quase metade dos inquiridos (46,8%) tem entre 16 a 25 anos de serviço. O segundo maior grupo encontra-se nos professores com 26 ou mais anos de serviço (27,2%), seguindo-se os que têm entre 6 a 15 anos (23,4%).

No que diz respeito ao nível de ensino em que os inquiridos exercem a docência, há a destacar que 41,9% leciona cumulativamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e 22,6% no 2º ciclo do ensino básico. Ainda que não podendo determinar o número exato de professores de cada um dos níveis de ensino, uma vez que alguns lecionam em mais do que um nível, identificamos uma predominância de professores do 3º ciclo do ensino básico e/ou do ensino secundário.

Em termos de localização geográfica dos nossos inquiridos, a maioria encontra-se a lecionar nas zonas Norte (27,2%) e Lisboa e Vale do Tejo (26,4%). Não tendo dados sobre a distribuição dos professores de inglês pelas diversas zonas do país, não podemos tirar qualquer conclusão relativamente à representatividade da nossa amostra. Ainda assim, não queremos deixar de

referir que o número de respondentes do Alentejo e do Algarve foi bastante baixo (5,3% e 2,3% respetivamente) quando comparado com as outras zonas.

Inquirimos também os professores sobre a sua formação no âmbito das tecnologias, nomeadamente que tipo de ações de formação já tinham frequentado.

	<i>fr.</i>	<i>%</i>
<i>FORMAÇÃO EM TECNOLOGIAS</i>		
Ações de formação contínua sobre tecnologias no geral.	214	80,8
Ações de formação contínua sobre a utilização educativa das tecnologias.	195	73,6
Ações de formação contínua sobre a utilização das tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras.	156	58,9
Formação, fora do sistema de formação contínua, sobre tecnologias no geral.	97	36,6
Formação, fora do sistema de formação contínua, sobre tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras.	67	25,3
<i>n = 265</i>		

QUADRO 6 - FORMAÇÃO EM TECNOLOGIAS DOS INQUIRIDOS

Os resultados, apresentados no Quadro 6, revelam que as ações mais frequentadas pelos inquiridos foram ações de formação contínua de professores. Ainda assim, o número de professores que frequentou ações de formação sobre tecnologias fora desse sistema é superior a um quarto (36,6% em tecnologias no geral e 25,3% em tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras).

Relativamente às ações de formação contínua, o número de inquiridos que frequentou ações sobre tecnologias no geral foi bastante elevado (80,8%), tornando-se esse número mais reduzido à medida que as ações se tornam mais específicas. Assim, 73,6% receberam formação sobre utilização educativa das tecnologias e 58,9% sobre a utilização das tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras. Podemos, por isso, concluir que mais de metade dos inquiridos recebeu diferentes tipos de formação sobre tecnologias, incluindo a utilização pedagógica das mesmas, quer no geral, quer especificamente para o ensino de línguas estrangeiras.

Por último, apresentamos os resultados relativos a autoavaliação que os professores fizeram das suas competências pedagógico-didáticas e tecnológicas, pois estamos em crer que estes dados nos ajudam a caracterizar os inquiridos.

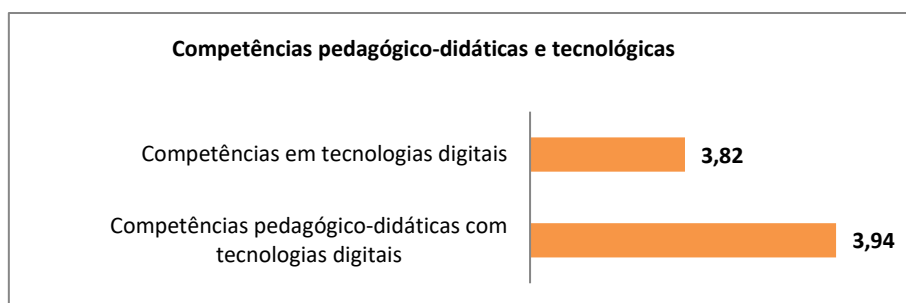


GRÁFICO 1 – P11. COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS E TECNOLÓGICAS

Como podemos ler no Gráfico 1, os professores inquiridos percecionam as suas competências, quer em tecnologias digitais, quer pedagógico-didáticas com tecnologias digitais, como sendo relativamente boas. Ambos os domínios apresentam uma média arredondada de 4, ou seja, os professores sentem-se globalmente confortáveis em ambas as áreas de competências descritas, havendo um nível de conforto ligeiramente maior nas competências pedagógico-didáticas. Olhemos agora para a distribuição de respostas dadas.

		Totalmente desconfortável		Desconfortável		Nem desconfortável nem confortável		Confortável		Totalmente confortável	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Aceder, organizar e sistematizar a informação em formato digital.	1	0,4	8	3,0	38	14,3	140	52,8	78	29,4
2	Comunicar com os outros, individualmente ou em grupo, através de ferramentas digitais específicas.	2	0,8	13	4,9	50	18,9	134	50,6	66	24,9
5	Elaborar documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos.	3	1,1	17	6,4	42	15,8	121	45,7	82	30,9
8	Executar operações básicas ou comuns com hardware e sistemas operativos .	11	4,2	47	17,7	78	29,4	90	34,0	39	14,7
9	Executar operações com programas ou sistemas de informação.	3	1,1	5	1,9	27	10,2	136	51,3	94	35,5
14	Utilizar recursos digitais para promover o seu desenvolvimento profissional.	1	0,4	14	5,3	37	14,0	151	57,0	62	23,4
15	Usar as ferramentas digitais como suporte para os processos de avaliação.	3	1,1	10	3,8	51	19,2	137	51,7	64	24,2
16	Utilizar ferramentas Web 2.0 para produção, colaboração ou partilha.	15	5,7	81	30,6	64	24,2	74	27,9	31	11,7

QUADRO 7 – P11. COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

O Quadro 7 mostra-nos que quase todos os itens relativos a competências em tecnologias digitais apresentam a maior frequência de resposta na categoria ‘Confortável’. Se somarmos os valores obtidos na categoria ‘Confortável’ e ‘Totalmente Confortável’, concluímos que mais de oitenta por cento dos inquiridos se sente à vontade a ‘Executar operações com programas ou sistemas de informação’, a ‘Utilizar recursos digitais para promover o seu desenvolvimento profissional’ e a ‘Aceder, organizar e sistematizar a informação em formato digital’. Por outro lado, ‘Executar operações básicas ou comuns com hardware e sistemas operativos’ e ‘Utilizar ferramentas Web 2.0 para produção, colaboração ou partilha’ são ações que deixam os professores desconfortáveis. Nesses itens a soma dos valores em ‘Confortável’ e ‘Totalmente Confortável’ fica perto, mas abaixo, dos 40% e dos 50% respetivamente.

		Totalmente desconfortável		Desconfortável		Nem desconfortável nem confortável		Confortável		Totalmente confortável	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
3	Conceber situações de aprendizagem diversificadas com recurso às tecnologias.	1	0,4	9	3,4	50	18,9	141	53,2	64	24,2
4	Dinamizar em sala de aula diferentes tipos de atividades ou tarefas com recurso às tecnologias.	1	0,4	10	3,8	38	14,3	150	56,6	66	24,9
6	Estruturar atividades com tecnologias para desenvolver competências de compreensão, produção e interação escritas.	2	0,8	16	6,0	51	19,2	142	53,6	54	20,4
7	Estruturar atividades com tecnologias para desenvolver competências de compreensão, produção e interação orais.	1	0,4	17	6,4	41	15,5	152	57,4	54	20,4
10	Identificar as metodologias mais adequadas à utilização de determinadas ferramentas digitais.	1	0,4	21	7,9	75	28,3	126	47,5	42	15,8
11	Planificar uma unidade didática integrando momentos de utilização das tecnologias.	0	0,0	10	3,8	43	16,2	138	52,1	74	27,9
12	Reconhecer os princípios pedagógicos de aprendizagem de línguas que fundamentam a utilização das tecnologias.	0	0,0	8	3,0	64	24,2	145	54,7	48	18,1
13	Selecionar recursos tecnológicos e materiais digitais de acordo com os objetivos da aula / tarefa.	1	0,4	6	2,3	28	10,6	153	57,7	77	29,1

QUADRO 8 – P11. COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Quando olhamos para os dados relativos às competências pedagógico-didáticas com tecnologias digitais (Quadro 8), os resultados são semelhantes, com todos os itens apresentando valores

acima do 50% na categoria 'Confortável'. Excetua-se 'Identificar as metodologias mais adequadas à utilização de determinadas ferramentas digitais' que fica ligeiramente abaixo desse valor. Os itens que apresentam valores mais elevados quando somamos 'Confortável' e 'Totalmente Confortável' são 'Selecionar recursos tecnológicos e materiais digitais de acordo com os objetivos da aula / tarefa', 'Dinamizar em sala de aula diferentes tipos de atividades ou tarefas com recurso às tecnologias' e 'Planificar uma unidade didática integrando momentos de utilização das tecnologias'. Todos eles apresentam valores iguais ou superiores a 80%, sendo que cerca de um quarto dos inquiridos está totalmente confortável nessas tarefas.

3.2.2. A utilização das TIC nas aulas de inglês

Este bloco temático era composto por cinco perguntas sobre a utilização das tecnologias nas aulas, inquirindo simultaneamente sobre as utilizações reais e as utilizações ideais. Em todas as questões era pedido aos professores que indicassem a frequência de utilização das tecnologias nos diversos âmbitos (tecnologias usadas, competências de língua visadas, objetivos pedagógico-didáticos definidos, formas sociais de trabalho utilizadas e tipo de atividades realizadas), quer a que corresponde à sua realidade, quer a que corresponderia à situação ideal.

Uma vez que utilizámos uma escala tipo *Likert*, cujas categorias eram de frequência, sempre que necessário iremos fazer corresponder as categorias aos seguintes valores: 1 - Uma vez por trimestre ou menos | 2 - Uma vez por mês | 3 - Uma vez por quinzena | 4 - Uma vez por semana | 5 - Várias vezes por semana. Esta situação ocorre essencialmente numa segunda fase de análise de cada pergunta, quando comparamos os dados da utilização real com os da utilização ideal. Estamos em crer que ao fazê-lo podemos ter uma ideia mais clara sobre as utilizações das tecnologias mais privilegiadas pelos professores, uma vez que a situação ideal não prevê constrangimentos ou limitações que impeçam as utilizações pretendidas.

P1. As tecnologias utilizadas

Nesta pergunta era pedido aos inquiridos que indicassem a frequência com que utilizam determinadas tecnologias digitais, num total de dezoito, bem como a frequência com que gostariam de utilizar.

Relativamente à situação real de utilização, a distribuição das respostas obtidas é a seguinte:

Regularidade com que utilizo		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Apresentações multimédia	39	14,7	50	18,9	40	15,1	46	17,4	90	34,0
2	Blogues	185	69,8	22	8,3	16	6,0	14	5,3	28	10,6
3	Correio eletrónico	76	28,7	21	7,9	19	7,2	22	8,3	127	47,9
4	Criação e edição de imagem	176	66,4	30	11,3	17	6,4	14	5,3	28	10,6
5	Dicionários online	83	31,3	45	17,0	22	8,3	45	17,0	70	26,4
6	Fóruns de discussão	226	85,3	17	6,4	5	1,9	8	3,0	9	3,4
7	Gravação e edição de som	170	64,2	31	11,7	26	9,8	14	5,3	24	9,1
8	LMS / Moodle	174	65,7	19	7,2	14	5,3	21	7,9	37	14,0
9	Mensageiros instantâneos	193	72,8	22	8,3	7	2,6	14	5,3	29	10,9
10	Podcasts	170	64,2	32	12,1	27	10,2	19	7,2	17	6,4
11	Processadores de texto	63	23,8	32	12,1	21	7,9	18	6,8	131	49,4
12	Repositórios de áudio, vídeo e imagem	65	24,5	40	15,1	33	12,5	44	16,6	83	31,3
13	Sites com exercícios de língua inglesa	67	25,3	52	19,6	39	14,7	36	13,6	71	26,8
14	Sites informativos e temáticos	55	20,8	51	19,2	30	11,3	38	14,3	91	34,3
15	Tradutores eletrónicos	173	65,3	30	11,3	17	6,4	20	7,5	25	9,4
16	Videoconferências	255	96,2	5	1,9	1	0,4	4	1,5	0	0,0
17	Webquests	191	72,1	51	19,2	4	1,5	7	2,6	12	4,5
18	Wikis	236	89,1	12	4,5	4	1,5	7	2,6	6	2,3

QUADRO 9 - P1. TECNOLOGIAS UTILIZADAS: SITUAÇÃO REAL

De acordo com os dados apresentados no Quadro 9, podemos verificar que as tecnologias utilizadas com maior frequência são os processadores de texto e o correio eletrónico, com, respetivamente, 49,4% e 47,9% dos professores a utilizar várias vezes por semana. Encontramos ainda com os valores mais elevados nesta categoria os sites informativos e temáticos (34,3%), as apresentações multimédia (34,0%), os repositórios de áudio, vídeo e imagem (31,3%) e os sites com exercícios de língua inglesa (26,8%).

Por outro lado, as tecnologias utilizadas menos frequentemente, ou seja, com uma maior percentagem de respostas na categoria 'uma vez por trimestre ou menos', são as videoconferências, (96,2%) as wikis (89,1%), os fóruns de discussão (85,3%) os mensageiros eletrónicos (72,8%), as webquests (72,1%) e os blogues (69,8%).

Ainda que não possamos agrupar rigidamente as dezoito tecnologias por tipo de ferramenta, uma vez que algumas delas permitem diferentes utilizações (como é o caso dos blogues ou dos podcasts, cujo uso pode significar apenas consultar esses recursos ou criá-los), encontramos alguns padrões nos resultados obtidos. Assim, à exceção das apresentações multimédia, que consideramos uma ferramenta de produção offline, e do correio eletrónico, que é uma

ferramenta de comunicação, verifica-se uma maior incidência no uso das tecnologias que permitem a consulta de recursos online, como é o caso dos sites informativos e temáticos, dos repositórios de áudio, vídeo e imagem, e dos sites com exercícios de língua inglesa.

Em relação à situação ideal, ou seja, a regularidade com que os professores gostariam de utilizar as tecnologias indicadas, a distribuição das respostas é a seguinte:

Regularidade com que gostaria de utilizar		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Apresentações multimédia	10	3,8	36	13,6	50	18,9	45	17,0	124	46,8
2	Blogues	90	34,0	78	29,4	32	12,1	23	8,7	42	15,8
3	Correio eletrónico	44	16,6	25	9,4	28	10,6	33	12,5	135	50,9
4	Criação e edição de imagem	93	35,1	64	24,2	35	13,2	26	9,8	47	17,7
5	Dicionários online	29	10,9	40	15,1	32	12,1	46	17,4	118	44,5
6	Fóruns de discussão	108	40,8	90	34,0	32	12,1	17	6,4	18	6,8
7	Gravação e edição de som	75	28,3	69	26,0	53	20,0	22	8,3	46	17,4
8	LMS / Moodle	67	25,3	54	20,4	31	11,7	49	18,5	64	24,2
9	Mensageiros instantâneos	124	46,8	50	18,9	22	8,3	21	7,9	48	18,1
10	Podcasts	72	27,2	68	25,7	41	15,5	34	12,8	50	18,9
11	Processadores de texto	30	11,3	28	10,6	31	11,7	34	12,8	142	53,6
12	Repositórios de áudio, vídeo e imagem	35	13,2	32	12,1	35	13,2	60	22,6	103	38,9
13	Sites com exercícios de língua inglesa	12	4,5	35	13,2	46	17,4	60	22,6	112	42,3
14	Sites informativos e temáticos	12	4,5	44	16,6	51	19,2	48	18,1	110	41,5
15	Tradutores eletrónicos	120	45,3	45	17,0	31	11,7	33	12,5	36	13,6
16	Videoconferências	131	49,4	97	36,6	17	6,4	8	3,0	12	4,5
17	Webquests	62	23,4	120	45,3	31	11,7	27	10,2	25	9,4
18	Wikis	102	38,5	80	30,2	36	13,6	24	9,1	23	8,7

QUADRO 10 - P1. TECNOLOGIAS UTILIZADAS: SITUAÇÃO IDEAL

Como podemos verificar, a maioria das tecnologias com um valor mais elevado na categoria ‘várias vezes por semana’ correspondem na maioria às anteriormente indicadas como as mais utilizadas na prática: processadores de texto (53,6%), correio eletrónico (50,9%), apresentações multimédia (46,8%), dicionários online (44,5%), sites com exercícios de língua inglesa (42,3%) sites informativos e temáticos (41,5%) e repositórios de áudio, vídeo e imagem (38,9%).

Quanto às tecnologias com valores mais elevados na categoria ‘uma vez por trimestre ou menos’, encontramos as videoconferências, (49,4%), os mensageiros eletrónicos (46,8%), os tradutores eletrónicos (45,3%), os fóruns de discussão (40,8%), as wikis (38,5%) e os blogues (29,8%). Ainda que havendo um grande decréscimo do número de inquiridos que indica a

regularidade de utilização ideal destas tecnologias como pouca ou nenhuma, esta categoria continua a ser a que obtém maior número de respondentes relativamente a estas tecnologias.

A comparação da distribuição das respostas entre as utilizações reais e as utilizações ideais levam-nos a concluir que não há grande variação nas categorias de frequência mais escolhidas para cada tecnologia. Uma das exceções a esta leitura são os dicionários online, cujo valor mais elevado nas utilizações reais se encontra na categoria ‘uma vez por trimestre ou menos’ e passa para a categoria ‘várias vezes por semana’ quando nas situações ideais. Também as webquests seguem um padrão semelhante, uma vez que o valor mais elevado passa da categoria ‘uma vez por trimestre ou menos’ para ‘uma vez por mês’.

Se esta situação é claramente visível no quadro de distribuição de respostas para essas duas tecnologias, para as restantes o processo de comparação não é de tão fácil leitura. Como referimos anteriormente, procedemos, por isso, à correspondência entre as categorias de frequência e valores numéricos de 1 a 5. Esses dados encontram-se no Gráfico 2, no qual podemos ver também a diferença entre os valores das utilizações reais e os das ideais.



GRÁFICO 2 - P1. TECNOLOGIAS UTILIZADAS: REAL VS. IDEAL

Antes de avançarmos para a análise destes dados, importa clarificar que se tratam de dados de natureza diferente, pelo que não podemos estabelecer uma relação direta com a leitura dos dados de frequência de resposta (descritos anteriormente). No entanto, os dados numéricos, por corresponderem à média calculada através da atribuição de valores a cada categoria, permitem-nos uma leitura mais focada nas tecnologias mais valorizadas, quer na prática real, quer numa situação ideal.

Ao lermos os dados do Gráfico 2, verificamos que as tecnologias com um valor mais elevado nas utilizações reais são os processadores de texto, o correio eletrónico, as apresentações multimédia, os sites informativos e temáticos, os repositórios de áudio, vídeo e imagem, e os sites com exercícios de língua inglesa. Por outro lado, as tecnologias com um valor mais baixo são as videoconferências, as wikis, os fóruns de discussão, as webquests, os mensageiros instantâneos e os blogues. Estes resultados corroboram a análise já feita dos dados expostos na tabela de frequência de respostas a esta pergunta.

Quanto às tecnologias que os professores mais gostariam de utilizar, destacam-se as apresentações multimédia, os processadores de texto, sites com exercícios de língua inglesa, sites informativos e temáticos, o correio eletrónico e os dicionários online. Com os valores mais baixos numa situação ideal encontramos as videoconferências, os fóruns de discussão, as wikis, os mensageiros instantâneos, os tradutores eletrónicos e as webquests.

Ao compararmos os valores obtidos na utilização real e na utilização ideal, constatamos que as tecnologias que apresentam uma diferença maior entre estas duas situações, ou seja, as tecnologias que os professores gostariam de utilizar mais em relação ao que já fazem, são as LMS / Moodle, as wikis, os podcasts, as webquests e os sites com exercícios de língua inglesa. Estas tecnologias apresentam valores de diferença entre os 0,98 e os 0,88, valores que consideramos importantes pois aproximam-se do 1, que corresponderia a uma mudança de categoria de frequência.

Assim, à exceção dos sites com exercícios de língua inglesa, que já faziam parte das tecnologias mais utilizadas pelos professores nas suas práticas, as restantes tecnologias com maior diferença de valores encontram-se no grupo das tecnologias menos frequentemente usadas na prática, o que poderá indicar o reconhecimento de algumas das suas potencialidades educativas. Todavia, esse reconhecimento parece não ser o suficiente para as colocar no grupo das tecnologias a utilizar mais numa situação ideal.

P2. As competências de língua visadas

Nesta pergunta os professores eram inquiridos sobre a frequência com que utilizam as tecnologias digitais para trabalhar as diferentes componentes da competência comunicativa em línguas, bem como a frequência com que o gostariam de fazer.

No QUADRO 11 podemos ver a distribuição das respostas obtidas quanto à situação real de utilização.

Regularidade com que utilizo		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Compreensão escrita	68	25,7	36	13,6	44	16,6	56	21,1	61	23,0
2	Compreensão oral	23	8,7	37	14,0	57	21,5	73	27,5	75	28,3
3	Interação escrita e oral	66	24,9	36	13,6	37	14,0	65	24,5	61	23,0
4	Produção escrita	82	30,9	58	21,9	60	22,6	41	15,5	24	9,1
5	Produção oral	76	28,7	44	16,6	37	14,0	55	20,8	53	20,0
6	Vocabulário, gramática e pronúncia	29	10,9	44	16,6	45	17,0	62	23,4	85	32,1

Quadro 11 - P2. COMPETÊNCIAS VISADAS: SITUAÇÃO REAL

Como podemos ler nos dados apresentados, a componente mais visada aquando da utilização das tecnologias em aula é o vocabulário, a gramática e a pronúncia, com a maioria dos inquiridos, mais precisamente 55,5%, a utilizar uma vez por semana ou várias vezes por semana (23,4% e 32,1% respetivamente). Destaca-se, de seguida, a compreensão oral, com 55,8% dos professores a assinalar esta componente da competência comunicativa como sendo utilizada uma vez ou várias vezes por semana (27,5% e 28,3% respetivamente).

Por outro lado, as que são menos frequentemente visadas, revelando um maior número de respostas na categoria ‘uma vez por trimestre ou menos’ são a produção escrita (30,9%), a produção oral (28,7%), a interação escrita e oral (24,9%) e a compreensão escrita (25,7%). No entanto, é de referir que na compreensão escrita, na interação escrita e oral, e na produção escrita, o número de respostas obtido nos extremos de frequência é bastante próximo.

Quando olhamos para a situação que os professores considerariam ideal, apresentada no Quadro 12, verificamos que todas as componentes da competência comunicativa obtêm maior número de repostas na categoria ‘várias vezes por semana’.

Regularidade com que gostaria de utilizar		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Compreensão escrita	16	6,0	36	13,6	48	18,1	55	20,8	110	41,5
2	Compreensão oral	5	1,9	20	7,5	42	15,8	66	24,9	132	49,8
3	Interação escrita e oral	12	4,5	38	14,3	39	14,7	57	21,5	119	44,9
4	Produção escrita	11	4,2	58	21,9	54	20,4	62	23,4	80	30,2
5	Produção oral	12	4,5	44	16,6	35	13,2	59	22,3	115	43,4
6	Vocabulário, gramática e pronúncia	1	0,4	20	7,5	36	13,6	59	22,3	149	56,2

QUADRO 12 - P2. COMPETÊNCIAS VISADAS: SITUAÇÃO IDEAL

Apesar da uniformidade nas respostas obtidas, apenas uma das componentes reúne o consenso da maioria dos inquiridos – vocabulário, gramática e pronúncia, com um total de 56,2% dos professores a considerar que gostaria de usar as tecnologias para trabalhar esta área com muita frequência. Ainda que com um valor mais baixo, mas perto de chegar à maioria, encontramos a compreensão do oral com 49,8% na categoria ‘várias vezes por semana’.

Comparemos agora os valores obtidos na utilização real e na utilização ideal, para tentarmos perceber para qual das componentes os inquiridos consideram o uso das tecnologias mais adequado. Para tal, consultemos o Gráfico 3.

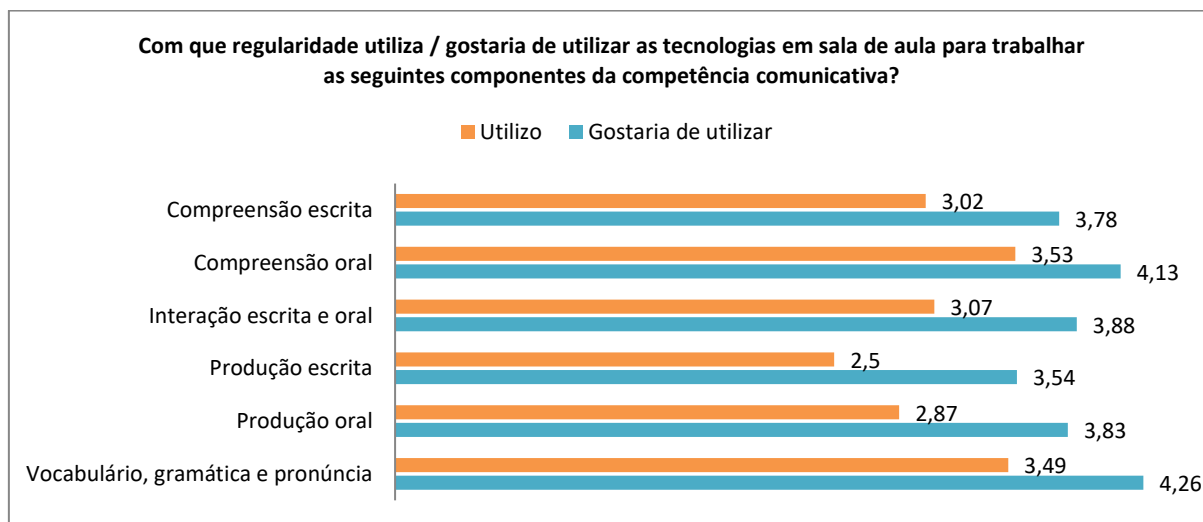


GRÁFICO 3 - P2. COMPETÊNCIAS VISADAS: REAL VS. IDEAL

Antes de mais, podemos constatar que as componentes da competência em língua com valor mais elevado nas utilizações reais são a compreensão do oral e o vocabulário, gramática e pronúncia. Quanto à situação ideal, mantêm-se essas mesmas componentes, sendo que o vocabulário, gramática e pronúncia assume um valor ainda mais elevado. As componentes com

um valor de diferença maior são as produtivas, ou seja, a produção escrita e a produção oral, com valores em torno do 1 (que significa uma mudança de categoria de frequência de utilização).

Podemos por isso considerar que, apesar de haver alguma predominância de duas das componentes (que assumem valores acima dos 4), no geral os professores inquiridos reconhecem às tecnologias potencialidades no âmbito do desenvolvimento das várias componentes da competência comunicativa. As suas respostas indicam-nos que gostariam de utilizar as tecnologias com alguma ou bastante frequência para trabalhar globalmente a competência em língua.

P3. Os objetivos pedagógico-didáticos definidos

A terceira pergunta deste bloco pretendia recolher dados relativos aos objetivos predefinidos na utilização das tecnologias em sala de aula. Foram elencados dez objetivos, de natureza diferente, de modo identificar as finalidades pedagógico-didáticas que os professores inquiridos mais associam ao uso das tecnologias nas suas práticas.

Regularidade com que utilizo		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Colocar os alunos a produzir trabalhos orais.	101	38,1	72	27,2	37	14,0	41	15,5	14	5,3
2	Criar situações de comunicação para colocar em prática as aprendizagens.	74	27,9	60	22,6	38	14,3	51	19,2	42	15,8
3	Desenvolver nos alunos consciência cultural.	72	27,2	76	28,7	45	17,0	39	14,7	33	12,5
4	Dinamizar atividades de produção escrita.	78	29,4	72	27,2	49	18,5	47	17,7	19	7,2
5	Envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário.	50	18,9	50	18,9	40	15,1	50	18,9	75	28,3
6	Estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos e a vida real.	61	23,0	55	20,8	39	14,7	50	18,9	60	22,6
7	Expor conteúdos.	34	12,8	42	15,8	39	14,7	57	21,5	93	35,1
8	Fomentar o desenvolvimento de competências gerais	91	34,3	80	30,2	31	11,7	28	10,6	35	13,2
9	Proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática.	55	20,8	42	15,8	38	14,3	62	23,4	68	25,7
10	Motivar os alunos para o trabalho de sala de aula.	34	12,8	34	12,8	33	12,5	48	18,1	116	43,8

QUADRO 13 - P3. OBJETIVOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS: SITUAÇÃO REAL

No Quadro 13, podemos verificar que o objetivo mais privilegiado aquando do recurso às tecnologias na aula de inglês é motivar os alunos para o trabalho de sala de aula, com um total de 61,9% dos inquiridos a afirmar utilizar as ferramentas digitais com esse objetivo entre uma vez por semana (18,1%) e várias vezes por semana (43,8%). O segundo objetivo mais frequente nessas utilizações é a exposição de conteúdos, com 56,6% dos professores a utilizar as tecnologias nesse sentido uma vez por semana (21,5%) ou várias vezes por semana (35,1%).

Seguem-se, na lista dos objetivos mais frequentes e com quase metade dos inquiridos a utilizar uma vez por semana ou mais, o envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário (18,9% uma vez por semana e 28,3% várias vezes por semana) e o proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática (23,4% uma vez por semana e 25,7% várias vezes por semana).

Relativamente aos objetivos menos frequentes, com frequências de utilização de uma vez por mês ou menos entre os 50,5% e 65,3%, destacam-se colocar os alunos a produzir trabalhos orais, fomentar o desenvolvimento de competências gerais, dinamizar atividades de produção escrita e criar situações de comunicação para os alunos colocarem em prática as suas aprendizagens.

Quanto à regularidade com que os professores gostariam de utilizar as tecnologias com os objetivos pedagógico-didáticos apresentados, verificamos (através da leitura do Quadro 14) que quase todos reúnem o maior número de respostas na categoria ‘várias vezes por semana’.

Regularidade com que gostaria de utilizar		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Colocar os alunos a produzir trabalhos orais.	14	5,3	59	22,3	64	24,2	58	21,9	70	26,4
2	Criar situações de comunicação para colocar em prática as aprendizagens.	5	1,9	53	20,0	45	17,0	60	22,6	102	38,5
3	Desenvolver nos alunos consciência cultural.	16	6,0	68	25,7	47	17,7	62	23,4	72	27,2
4	Dinamizar atividades de produção escrita.	10	3,8	46	17,4	64	24,2	83	31,3	62	23,4
5	Envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário.	6	2,3	20	7,5	42	15,8	72	27,2	125	47,2
6	Estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos e a vida real.	7	2,6	37	14,0	41	15,5	61	23,0	119	44,9
7	Expor conteúdos.	6	2,3	20	7,5	44	16,6	76	28,7	119	44,9
8	Fomentar o desenvolvimento de competências gerais -	19	7,2	64	24,2	61	23,0	51	19,2	70	26,4
9	Proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática.	7	2,6	26	9,8	46	17,4	69	26,0	117	44,2
10	Motivar os alunos para o trabalho de sala de aula.	5	1,9	15	5,7	28	10,6	53	20,0	164	61,9

QUADRO 14 - P3. OBJETIVOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS: SITUAÇÃO IDEAL

Com a exceção do objetivo colocar alunos a produzir trabalhos orais, todos os outros são considerados pela maioria dos inquiridos como algo que gostariam de fazer uma vez por semana ou mais. O número mais elevado de respostas encontra-se na categoria 'várias vezes por semana' em nove dos objetivos, sendo que no caso do objetivo dinamizar atividades de produção escrita a maior frequência de respostas se encontra em 'uma vez por semana'.

De destacar ainda que o objetivo que parece ser mais privilegiado numa situação ideal é o motivar os alunos para o trabalho de sala de aula, com 81,9% dos inquiridos afirmar que gostaria de utilizar as tecnologias com esse propósito entre uma vez por semana (20,0%) e várias vezes por semana (61,9%). Seguem-se, por ordem de frequência na categoria 'várias vezes por semana' os objetivos envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário (47,2%), expor conteúdos e estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos e a vida real (ambos com 44,9%) e proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática (44,2%).

Identificados os objetivos mais frequentes, bem como os que o seriam numa situação ideal, será importante olhar para a comparação entre essas duas vertentes, para obtermos mais informação sobre os objetivos pedagógico-didáticos que os inquiridos privilegiam no uso das tecnologias. O gráfico seguinte ajudar-nos-á nessa análise.

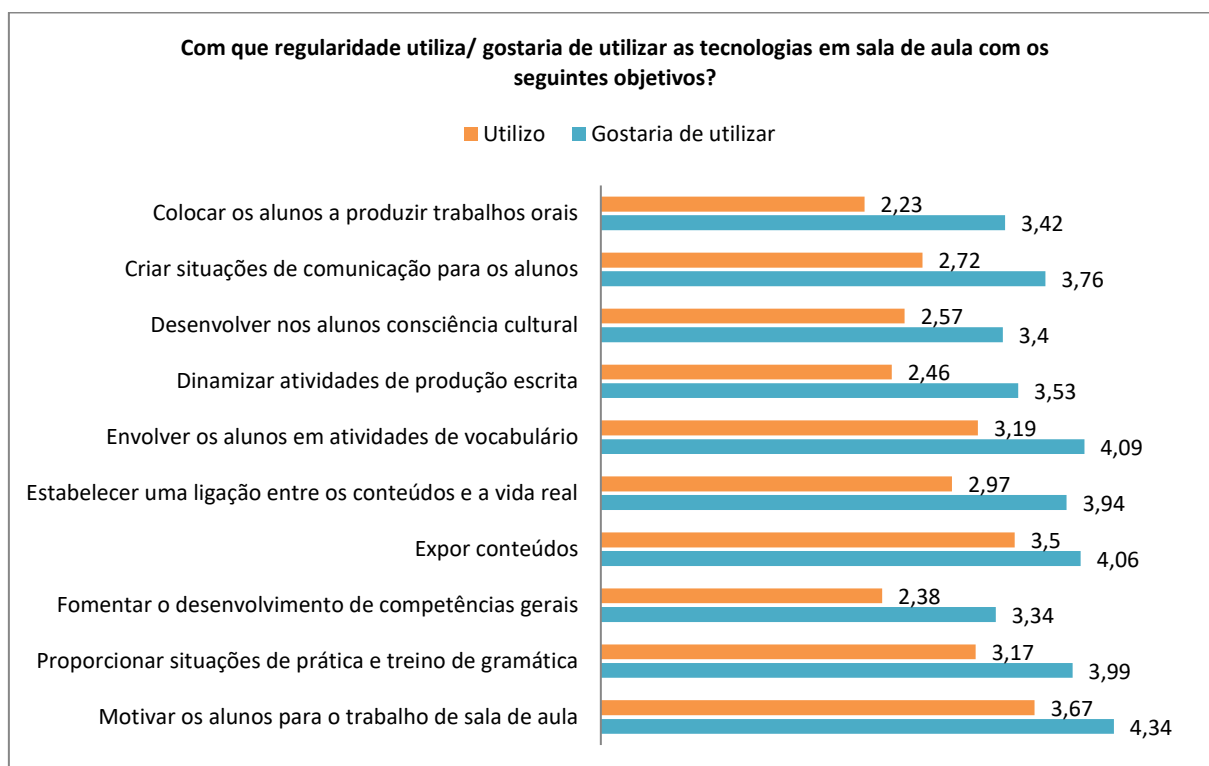


GRÁFICO 4 - P3. OBJETIVOS DEFINIDOS: REAL VS. IDEAL

Ao olhar para o Gráfico 4 podemos concluir que os objetivos com um valor acima ou perto do 4 numa situação ideal (número que indica uma utilização bastante frequente), correspondem aos objetivos já mais frequentemente visados nas práticas reais: motivar os alunos para o trabalho de sala de aula, envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário, expor conteúdos e proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática. Apesar de se verificar na situação real uma frequência regular na seleção destes objetivos, com valores médios entre os 3,67 e os 3,19, o gráfico mostra-nos que os inquiridos gostariam de o fazer ainda com maior regularidade.

Queremos ainda destacar os objetivos que revelam uma diferença maior entre os valores da situação real e os da situação ideal, nomeadamente os que obtêm valores acima do 1 (valor esse que significa uma mudança de categoria de frequência de utilização). Esses objetivos são colocar os alunos a produzir trabalhos orais, dinamizar atividades de produção escrita e criar situações de comunicação para os alunos colocarem em prática as suas aprendizagens.

P4. As formas sociais de trabalho utilizadas

A questão relativa às formas sociais de trabalho pretendia recolher dados que nos permitissem identificar a organização do professor e dos alunos aquando da utilização das tecnologias em sala de aula. Foram elencados cinco itens, de acordo com as formas sociais de trabalho mais comuns numa sala de aula.

O Quadro 15 mostra-nos a distribuição das respostas pelas diferentes categorias de frequência.

Regularidade com que utilizo		1x trimestre ou menos	1 x mês	1 x quinzena	1x semana	várias x semana
		fr. %	fr. %	fr. %	fr. %	fr. %
1	Plenário dinamizado pelo professor	161 60,8	32 12,1	16 6,0	29 10,9	27 10,2
2	Plenário dinamizado por alunos	218 82,3	30 11,3	10 3,8	5 1,9	2 0,8
3	Trabalho de grupo	137 51,7	63 23,8	34 12,8	23 8,7	8 3,0
4	Trabalho de pares	82 30,9	56 21,1	50 18,9	43 16,2	34 12,8
5	Trabalho individual	63 23,8	45 17,0	33 12,5	38 14,3	86 32,5

QUADRO 15 - P4. FORMAS SOCIAIS DE TRABALHO: SITUAÇÃO REAL

Ao olharmos para os resultados, de imediato notamos que apenas uma das formas sociais de trabalho é utilizada com alguma ou bastante frequência – trabalho individual. Em termos percentuais, 46,8% dos inquiridos afirma utilizar as tecnologias para trabalho individual uma vez ou várias vezes por semana (14,3% e 32,5% respetivamente). Com valores bastante elevados no eixo de frequência oposto, ‘uma vez por trimestre ou menos’, encontramos as restantes formas sociais de trabalho, com destaque para o plenário dinamizado pelos alunos (82,3%), plenário dinamizado pelo professor (60,8%) e o trabalho de grupo (51,7%). Destacamos estas três formas, pois mais de metade dos inquiridos as indicou como pouco ou nada frequentes.

Regularidade com que gostaria de utilizar		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Plenário dinamizado pelo professor	68	25,7	82	30,9	39	14,7	36	13,6	40	15,1
2	Plenário dinamizado por alunos	80	30,2	104	39,2	37	14,0	26	9,8	18	6,8
3	Trabalho de grupo	51	19,2	93	35,1	52	19,6	36	13,6	33	12,5
4	Trabalho de pares	20	7,5	65	24,5	50	18,9	67	25,3	63	23,8
5	Trabalho individual	17	6,4	50	18,9	36	13,6	49	18,5	113	42,6

QUADRO 16 - P4. FORMAS SOCIAIS DE TRABALHO: SITUAÇÃO IDEAL

Relativamente às utilizações ideais, ao olharmos para o quadro anterior, verificamos que a maioria das formas sociais de trabalho torna-se mais frequente neste cenário. Assim, o trabalho individual continua a ser privilegiado para o uso das tecnologias (com 42,6% dos professores a indicarem que gostariam de o utilizar várias vezes por semana), o trabalho de pares passa a ter maior frequência na categoria ‘uma vez por semana’ e as restantes formas sociais de trabalho na categoria ‘uma vez por mês’.

Analisemos agora a comparação entre ambas as situações – a real e a ideal, representada no Gráfico 5.

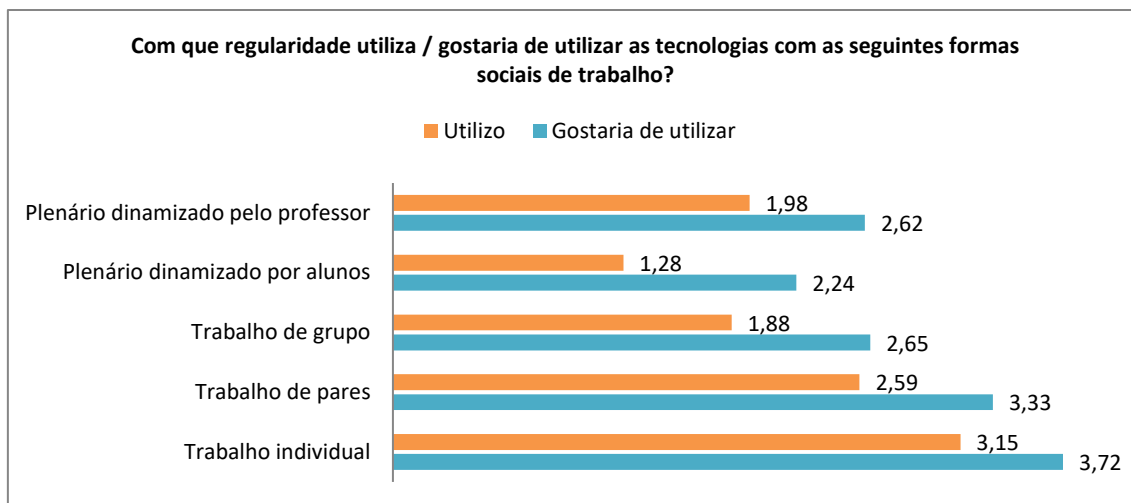


GRÁFICO 5 - P4. FORMAS SOCIAIS DE TRABALHO: REAL VS. IDEAL

Os dados apresentados, agora sobre a forma de valores numéricos, permitem-nos confirmar as leituras anteriores. As formas sociais de trabalho que os professores mais privilegiam para a utilização das tecnologias na sala de aula são o trabalho individual e o trabalho de grupo. Quanto às diferenças entre a utilização real e a utilização ideal, verificamos que os inquiridos gostariam de utilizar mais todas as formas sociais de trabalho, ainda que apenas uma se destaque com um valor aproximado do 1 – o plenário dinamizado por alunos. Contudo, apesar deste valor, esta forma social de trabalho continua a ser a que tem um valor mais baixo, mesmo numa situação ideal.

P5. O tipo de atividades realizadas

Esta pergunta tinha como objetivo identificar quais os tipos de atividades que os professores mais utilizam quando recorrem às tecnologias como instrumento de ensino e aprendizagem na sala de aula. Dado que as atividades que se podem realizar na sala de aula são inúmeras, seleccionámos vinte tipos de atividades mais comuns no ensino de línguas estrangeiras, procurando manter a diversidade possível.

Como o Quadro 17 nos mostra, as frequências de resposta mais elevadas encontram-se distribuídas essencialmente nos dois eixos opostos – uma vez por trimestre ou menos e várias vezes por semana. Passamos de seguida a analisar com maior detalhe os resultados.

Regularidade com que utilizo		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Apresentação pelo aluno	137	51,7	79	29,8	32	12,1	13	4,9	4	1,5
2	Apresentação pelo professor	38	14,3	39	14,7	29	10,9	64	24,2	95	35,8
3	Associação ou correspondência	78	29,4	28	10,6	45	17,0	51	19,2	63	23,8
4	Audição de textos, diálogos ou músicas	17	6,4	24	9,1	56	21,1	82	30,9	86	32,5
5	Completação ou criação de diálogos	96	36,2	47	17,7	55	20,8	35	13,2	32	12,1
6	Conto ou reconto de histórias	173	65,3	41	15,5	32	12,1	11	4,2	8	3,0
7	Debate ou discussão	150	56,6	52	19,6	36	13,6	16	6,0	11	4,2
8	Descrição de imagens	53	20,0	61	23,0	54	20,4	44	16,6	53	20,0
9	Escolha múltipla ou verdadeiro / falso	71	26,8	31	11,7	47	17,7	49	18,5	67	25,3
10	Leitura de textos	62	23,4	34	12,8	35	13,2	56	21,1	78	29,4
11	Pergunta / resposta	71	26,8	26	9,8	28	10,6	52	19,6	88	33,2
12	Preenchimento de espaços, tabelas, diagramas	77	29,1	33	12,5	47	17,7	46	17,4	62	23,4
13	Produção de textos	86	32,5	75	28,3	55	20,8	35	13,2	14	5,3
14	Reformulação ou completação de frases	68	25,7	30	11,3	48	18,1	59	22,3	60	22,6
15	Repetição e memorização	97	36,6	36	13,6	34	12,8	44	16,6	54	20,4
16	Representação / role-play	126	47,5	61	23,0	47	17,7	20	7,5	11	4,2
17	Resolução de problemas	114	43,0	44	16,6	23	8,7	38	14,3	46	17,4
18	Sistematização	56	21,1	49	18,5	44	16,6	50	18,9	66	24,9
19	Tradução	148	55,8	39	14,7	26	9,8	19	7,2	33	12,5
20	Visionamento de filmes, anúncios ou notícias	99	37,4	79	29,8	41	15,5	24	9,1	22	8,3

QUADRO 17 - P5. ATIVIDADES REALIZADAS: SITUAÇÃO REAL

De acordo com os dados apresentados, podemos verificar que o tipo de atividades com tecnologias realizadas com maior frequência são a apresentação pelo professor, a pergunta / resposta e a audição de textos, diálogos ou músicas, com respetivamente 35,8%, 33,2% e 32,5% dos professores a utilizar várias vezes por semana. Encontramos ainda com os valores mais elevados nesta categoria a leitura de textos (29,4%) e a sistematização (24,9%).

Se juntarmos as respostas que correspondem a uma utilização frequente destacam-se não cinco, mas quatro tipos de atividades, com uma seriação distinta. Analisando desta forma os dados, podemos concluir que mais de metade dos inquiridos utiliza regularmente, ou seja, uma vez por semana ou mais, as tecnologias para realizar atividades de audição (63,4%), apresentação pelo professor (60,0%), pergunta/resposta (52,8%) e leitura de textos (50,5%).

Por outro lado, o tipo de atividades realizadas menos frequentemente, ou seja com uma maior percentagem de respostas na categoria 'uma vez por trimestre ou menos', são quase todas as outras. Podemos, no entanto, destacar as quatro atividades que mais de metade dos

respondentes afirmaram usar pouco ou nada: conto/reconto de histórias (65,3%), debate ou discussão (56,6%), tradução (55,8%) e apresentação pelo aluno (51,7%).

Em relação à situação ideal, ou seja, a regularidade com que os professores gostariam de utilizar as tecnologias indicadas, a distribuição das respostas encontra-se no Quadro 18.

Regularidade com que gostaria de utilizar		1x trimestre ou menos		1 x mês		1 x quinzena		1x semana		várias x semana	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Apresentação pelo aluno	41	15,5	100	37,7	55	20,8	41	15,5	28	10,6
2	Apresentação pelo professor	17	6,4	38	14,3	37	14,0	75	28,3	98	37,0
3	Associação ou correspondência	28	10,6	35	13,2	46	17,4	64	24,2	92	34,7
4	Audição de textos, diálogos ou músicas	3	1,1	16	6,0	38	14,3	85	32,1	123	46,4
5	Completação ou criação de diálogos	29	10,9	56	21,1	60	22,6	50	18,9	70	26,4
6	Conto ou reconto de histórias	66	24,9	86	32,5	55	20,8	32	12,1	26	9,8
7	Debate ou discussão	55	20,8	91	34,3	50	18,9	38	14,3	31	11,7
8	Descrição de imagens	10	3,8	51	19,2	50	18,9	76	28,7	78	29,4
9	Escolha múltipla ou verdadeiro / falso	17	6,4	36	13,6	46	17,4	71	26,8	95	35,8
10	Leitura de textos	22	8,3	38	14,3	36	13,6	70	26,4	99	37,4
11	Pergunta / resposta	26	9,8	35	13,2	26	9,8	57	21,5	121	45,7
12	Preenchimento de espaços, tabelas, diagramas	20	7,5	49	18,5	42	15,8	57	21,5	97	36,6
13	Produção de textos	20	7,5	70	26,4	64	24,2	73	27,5	38	14,3
14	Reformulação ou completção de frases	20	7,5	22	8,3	47	17,7	75	28,3	101	38,1
15	Repetição e memorização	35	13,2	46	17,4	48	18,1	52	19,6	84	31,7
16	Representação / role-play	35	13,2	84	31,7	68	25,7	45	17,0	33	12,5
17	Resolução de problemas	47	17,7	62	23,4	38	14,3	49	18,5	69	26,0
18	Sistematização	13	4,9	46	17,4	45	17,0	65	24,5	96	36,2
19	Tradução	82	30,9	58	21,9	38	14,3	37	14,0	50	18,9
20	Visionamento de filmes, anúncios ou notícias	25	9,4	86	32,5	61	23,0	44	16,6	49	18,5

QUADRO 18 - P5. ATIVIDADES REALIZADAS: SITUAÇÃO IDEAL

Como verificamos pelos dados apresentados acima, os tipos de atividade que os professores gostariam de realizar com tecnologias várias vezes por semana são audição de textos, diálogos ou músicas (46,4%), pergunta / resposta (45,7%), reformulação ou completção de frases (38,1%), leitura de textos (37,4%) e apresentação pelo professor (37,0%). Esta leitura diz-nos que, à exceção da reformulação ou completção de frases, os tipos de atividade que, num cenário ideal, os inquiridos mais utilizariam com tecnologias correspondem às que já são mais utilizadas nas práticas.

Ao somarmos os valores que correspondem à utilização de uma vez por semana ou mais, constatamos que a maioria dos professores gostaria de realizar frequentemente onze dos vinte tipos de atividades com tecnologias. Destaca-se a atividade de audição, com um total de 78,5% dos inquiridos a referir que gostaria de a realizar uma vez por semana ou mais. Seguem-se as atividades já referidas acima ainda que com uma ordem de seriação diferente: pergunta / resposta, reformulação ou completação de frases, apresentação pelo professor e leitura de textos.

Ao fazermos a mesma leitura para uma utilização pouco frequente (uma vez por mês ou menos), encontramos valores de maioria apenas em quatro tipos de atividades: conto ou reconto de histórias (57,4%), debate ou discussão (55,1%), apresentação pelo aluno (53,2%) e tradução (52,8%).

Vejamos agora os valores obtidos na utilização real e na utilização ideal, para tentarmos perceber quais os tipos de atividades que os professores mais valorizam aquando da utilização das tecnologias. O gráfico que apresentamos de seguida permite-nos fazer precisamente a comparação entre o real e o ideal. Numa primeira leitura do Gráfico 6, podemos desde logo verificar que em todos os tipos de atividade há um aumento de valores numa situação ideal, indicando que os professores gostariam de utilizar as tecnologias para realizar essas atividades com mais frequência.

Constatamos que o tipo de atividades com um valor de diferença mais elevado é a apresentação pelo aluno com uma diferença de 0,93. Ainda que não chegando ao 1, que corresponderia a uma mudança na categoria de frequência, é o valor que mais se aproxima. Seguem-se a representação / role-play, a produção de textos e o conto ou reconto de histórias com valores entre 0,86 e 0,84.

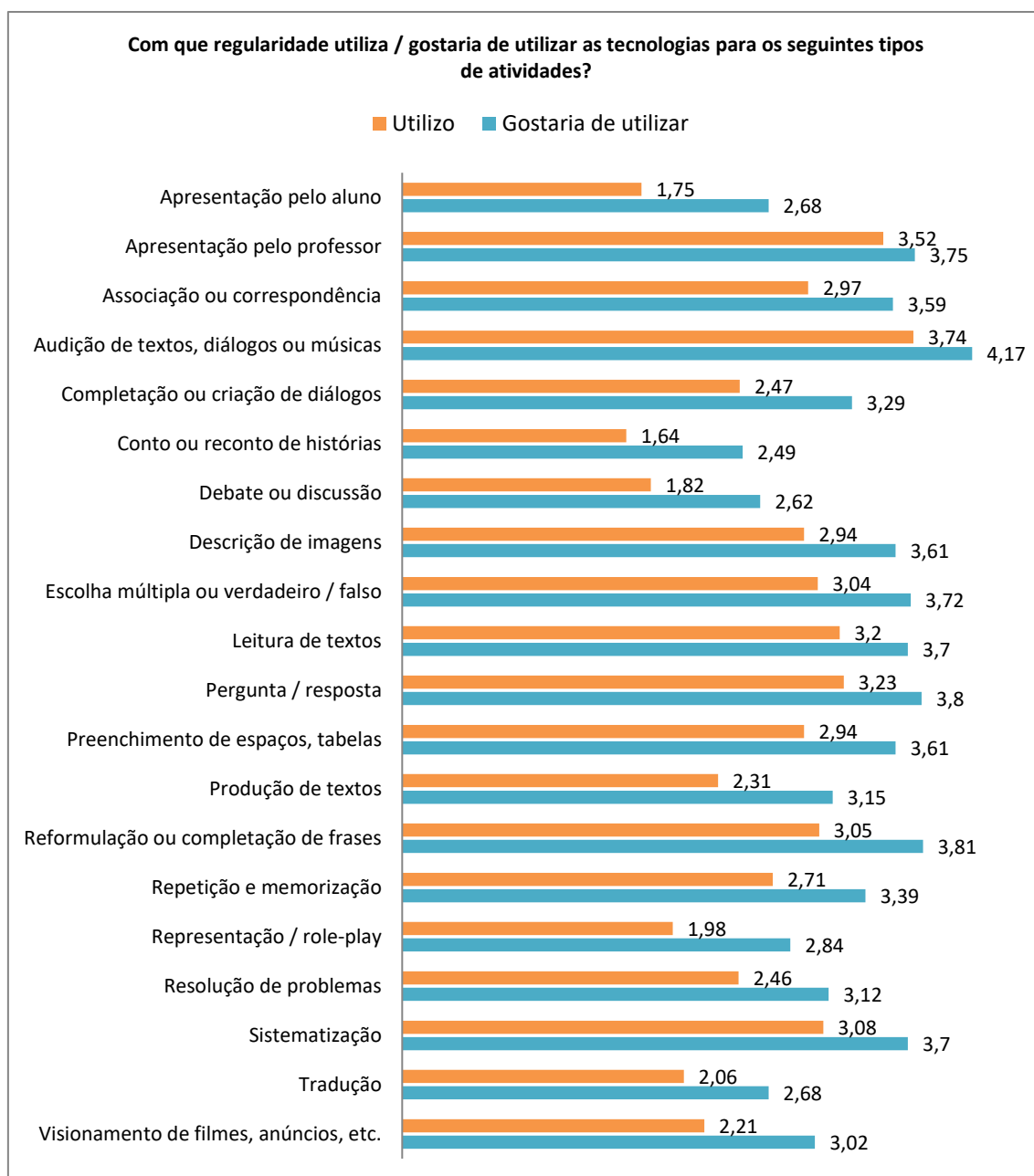


GRÁFICO 6 - P5 - ATIVIDADES REALIZADAS: REAL VS. IDEAL

Analisando estes resultados, percebemos que os tipos de atividades que mais aumentam correspondem, em parte, aos que foram indicados como menos realizados na prática, bem como os que menos realizariam numa situação ideal. Assim, apesar desse aumento, continuam a ser os que apresentam valores mais baixos, podendo isto indicar que os inquiridos não valorizam muito a utilização das tecnologias para realizar esse tipo de atividades. Por último, é necessário clarificar que, uma vez que a questão colocada se referia apenas à utilização das tecnologias, não temos como saber se as atividades com valores mais baixos correspondem a atividades que os professores realizam com pouca frequência, com ou sem tecnologias.

3.2.3. As tecnologias em contexto educativo

Este bloco temático era composto por três perguntas sobre a utilização das tecnologias na educação, tendo como objetivo perceber como é que os professores de inglês percecionam as tecnologias enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. As perguntas visavam identificar três aspetos concretos, a saber, que papel atribuem os inquiridos às tecnologias no contexto educativo, quais as potencialidades que lhes reconhecem e quais os constrangimentos inerentes à sua utilização.

Os itens que compõem cada uma das perguntas surgiram em grande parte das entrevistas exploratórias, tendo sido depois reestruturados e complementados com os dados da literatura sobre a temática. Tendo como principal finalidade descrever as perceções dos professores sobre os três aspetos acima mencionados, optámos por usar uma escala ordinal, de avaliação, pedindo aos inquiridos que indicassem o grau de importância que atribuíam a cada um dos itens. Uma vez que utilizámos uma escala tipo *Likert*, sempre que pertinente para a nossa análise iremos fazer corresponder as categorias utilizadas aos seguintes valores: 1 - Nada importante | 2 - Pouco importante | 3 - Importante | 4 - Muito importante | 5 - MUITÍSSIMO importante.

P6. O papel das tecnologias na educação

Esta pergunta pedia que os inquiridos se pronunciassem sobre importância das tecnologias em processos inerentes à educação no geral, desde tarefas administrativas a situações de aprendizagem. O Quadro 19, que se apresenta de seguida, permite-nos ver a distribuição das respostas obtidas.

Ao ler os dados, verificamos que os inquiridos valorizam o papel das tecnologias nos diversos processos educativos, uma vez que em todos os itens o número de respostas mais elevado se encontra nas categorias muito ou muitíssimo importante. De destacar, no entanto, que apenas o item relativo à motivação dos alunos para a aprendizagem é considerado pela maioria dos professores como sendo muitíssimo importante.

		Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito Importante		Muitíssimo Importante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Apoiar as aprendizagens curriculares dos alunos.	1	0,4	0	0,0	37	14,0	114	43,0	113	42,6
2	Modernizar os processos administrativos das escolas.	2	0,8	1	0,4	32	12,1	115	43,4	115	43,4
3	Estabelecer ligações com a vida fora da escola.	1	0,4	2	0,8	49	18,5	107	40,4	106	40,0
4	Facilitar o trabalho dos professores.	2	0,8	5	1,9	42	15,8	93	35,1	123	46,4
5	Inovar as práticas de ensino e de aprendizagem.	1	0,4	0	0,0	32	12,1	104	39,2	127	47,9
6	Motivar os alunos para as aprendizagens.	1	0,4	1	0,4	34	12,8	92	34,7	136	51,3
7	Proporcionar novas situações de aprendizagem para os alunos.	1	0,4	0	0,0	30	11,3	104	39,2	130	49,1
8	Tornar os alunos mais ativos no processo de aprendizagem.	1	0,4	4	1,5	31	11,7	100	37,7	129	48,7

QUADRO 19 - P6. PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Quando transformamos estes dados em valores numéricos e os ordenamos de acordo com a média obtida, encontramos a seguinte distribuição:

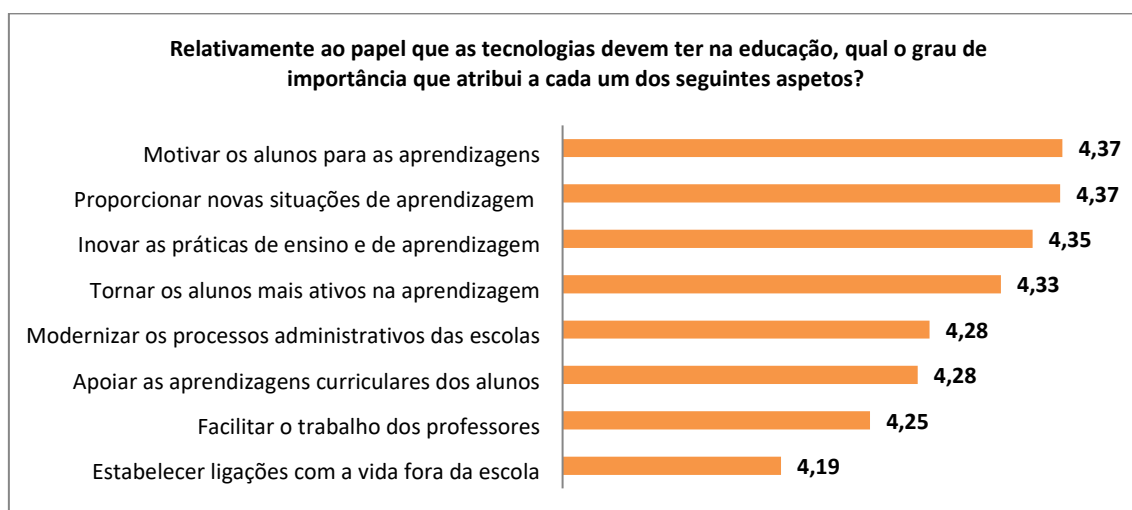


GRÁFICO 7 - P6. PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

De acordo com o Gráfico 7, podemos concluir que os valores mais elevados são encontrados em processos que envolvem diretamente os alunos, nomeadamente nos que têm a ver com a motivação e a inovação em situações de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o apoio às aprendizagens curriculares dos alunos destaca-se desse grupo de itens por obter um resultado igual ao da modernização dos processos administrativos. No final da lista ordenada encontramos a ligação com a vida exterior à escola, ainda que também este item obtenha um resultado médio que corresponde a muito importante.

P7. As vantagens de utilizar as tecnologias na educação

Relativamente às vantagens que as tecnologias apresentam para a educação, foram elencados oito itens, todos eles relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem. Como podemos verificar no Quadro 20, a maioria dos inquiridos considera que os itens apresentados são muito ou muitíssimo importantes, ainda que apenas a diversificação das atividades e a motivação reúnam o consenso da maioria dos professores como sendo muitíssimo importante. O número de respostas situadas nas categorias pouco ou nada importante é residual, com valores entre o 1% e os 4%.

		Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito Importante		Muitíssimo Importante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Ajudar os alunos a desenvolver competências gerais.	1	0,4	6	2,3	47	17,7	107	40,4	104	39,2
2	Diversificar as atividades e tarefas de sala de aula.	1	0,4	1	0,4	31	11,7	93	35,1	139	52,5
3	Envolver ativamente os alunos nas tarefas escolares.	2	0,8	5	1,9	47	17,7	98	37,0	113	42,6
4	Facilitar o acesso a recursos e materiais diversificados.	1	0,4	2	0,8	23	8,7	109	41,1	130	49,1
5	Fomentar a autonomia dos alunos.	1	0,4	6	2,3	44	16,6	99	37,4	115	43,4
6	Motivar os alunos para as aprendizagens.	1	0,4	6	2,3	29	10,9	93	35,1	136	51,3
7	Permitir a comunicação com outras escolas ou pessoas.	2	0,8	5	1,9	70	26,4	99	37,4	89	33,6
8	Possibilitar um maior acompanhamento aos alunos.	2	0,8	9	3,4	63	23,8	118	44,5	73	27,5

QUADRO 20 - P7. VANTAGENS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Ao olharmos para os dados sobre a forma de gráfico criado a partir das médias obtidas em cada item, as conclusões são semelhantes.

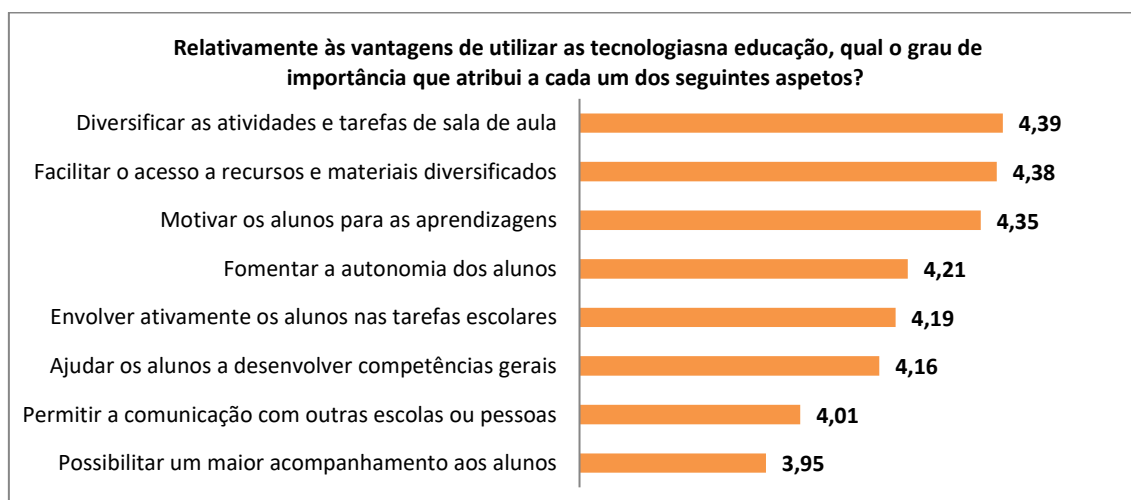


GRÁFICO 8 - P7. VANTAGENS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Se arredondarmos à unidade os valores obtidos, verificamos que todos obtêm uma média de 4, o que corresponde à categoria 'muito importante'. Ainda assim, podemos destacar três itens que surgem como os mais valorizados: diversificar as atividades e tarefas de sala de aula, facilitar o acesso a recursos e materiais diversificados, e motivar os alunos para as aprendizagens. Ou seja, as tecnologias parecem ser bastante reconhecidas pelo seu potencial de diversificar recursos e tarefas, bem como o de motivar os alunos para as aprendizagens.

P8. As dificuldades de utilizar as tecnologias na educação

A última pergunta deste bloco do questionário tinha como finalidade perceber quais são os constrangimentos que mais influenciam a utilização das tecnologias no ensino, pelo que se pedia que os professores avaliassem a importância de cada uma das oito dificuldades apresentadas.

		Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito Importante		Muitíssimo Importante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Falta de interesse em utilizar as tecnologias para o ensino.	25	9,4	48	18,1	85	32,1	68	25,7	39	14,7
2	Dificuldade em gerir a sala de aula com tecnologias.	16	6,0	41	15,5	82	30,9	81	30,6	43	16,2
3	Escassez de recursos materiais nas escolas.	9	3,4	29	10,9	54	20,4	71	26,8	102	38,5
4	Falta de competências pedagógicas para utilizar as tecnologias.	10	3,8	24	9,1	99	37,4	88	33,2	44	16,6
5	Falta de competências tecnológicas.	13	4,9	23	8,7	89	33,6	88	33,2	52	19,6
6	Necessidade de cumprir os conteúdos programáticos.	8	3,0	19	7,2	74	27,9	92	34,7	72	27,2
7	Ocorrência de problemas relacionados com os equipamentos.	2	0,8	12	4,5	70	26,4	90	34,0	91	34,3
8	Tempo para a preparação de aulas com tecnologias.	2	0,8	16	6,0	81	30,6	87	32,8	79	29,8

QUADRO 21 - P8. DIFICULDADES DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Como podemos ver no Quadro 21, não há a predominância de uma categoria, encontrando-se as respostas distribuídas entre o 'importante' e o 'muitíssimo importante'. Todas as situações apresentadas foram consideradas pela maioria dos inquiridos como, pelo menos, importantes, mas apenas as dificuldades relacionadas com aspetos materiais e físicos obtiveram a maior número de respostas na categoria 'muito importante' (a escassez de recursos materiais e a ocorrência de problemas com os equipamentos).

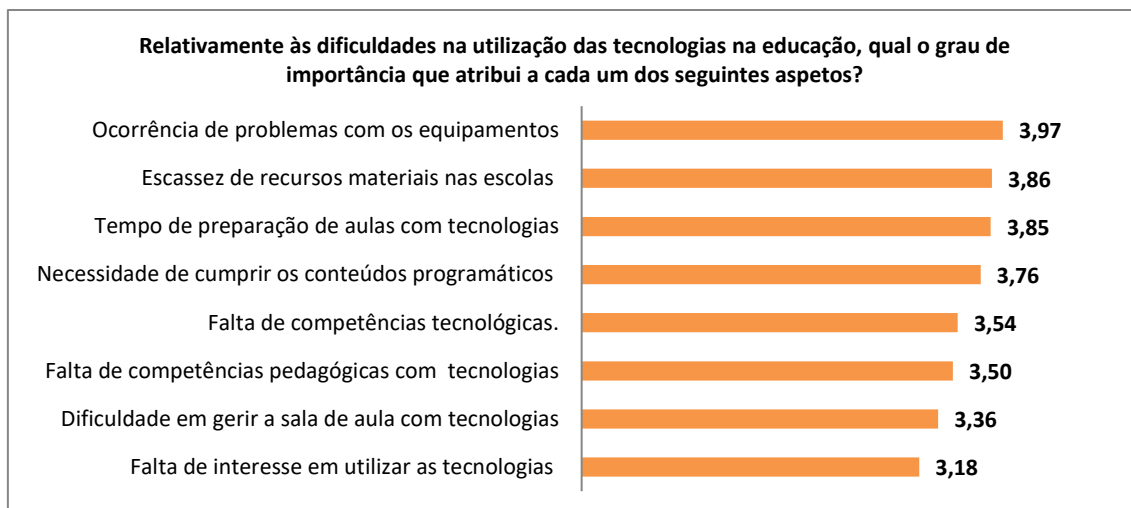


GRÁFICO 9 - P8. DIFICULDADES DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Olhando para os dados numéricos obtidos através das médias de cada item, e ordenando-os de acordo com esse valor (Gráfico 9), chegamos a conclusões semelhantes, uma vez que as dificuldades relacionadas com os recursos físicos lideram a lista. Segue-se o tempo de preparação das aulas com tecnologias e a necessidade de cumprir os conteúdos programáticos da disciplina. Por outro lado, a falta de interesse em utilizar as tecnologias para o ensino é o aspeto que os inquiridos consideram menos importante, ainda que o valor de 3,18 corresponda à categoria ‘importante’.

Tendo em conta que a média das respostas se encontra distribuída entre valores de importante e muito importante, mas que nenhum dos itens obtém uma média correspondente a ‘muitíssimo importante’, poderá este resultado indicar que os professores reconhecem os constrangimentos causados por estas situação mas talvez não os identifiquem como impeditivos para o uso das tecnologias.

3.2.4. As tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas

Este bloco temático tinha como objetivo compreender as representações dos professores relativamente às potencialidades das tecnologias digitais especificamente para o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Assim, e de acordo com os elementos resultantes da análise da literatura e dos estudos preliminares, definimos quatro subtemas nesta área: tarefas mais contextualizadas, desenvolvimento de competências de língua, situações de colaboração e interação, e aulas mais centradas nos alunos.

De modo a obtermos dados mais ricos sobre as percepções dos inquiridos em relação ao potencial das tecnologias em cada um dos subtemas referidos, e porque cada subtema assume diferentes manifestações nas práticas letivas, optámos por elaborar quatro afirmações para cada subtema. Com um total de dezasseis afirmações, recorremos a uma escala tipo Likert, pedindo aos inquiridos que indicassem o seu grau de concordância ou discordância. Mais uma vez, sempre que pertinente iremos fazer corresponder as categorias utilizadas a valores, a saber: 1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo | 3 - Não concordo nem discordo | 4 - Concordo | 5 - Concordo totalmente.

P9. Potencialidades das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas

Porque nos interessa conhecer em que aspetos do processo de ensino os professores mais reconhecem o potencial das tecnologias, não nos parece pertinente apresentar uma tabela com a distribuição de respostas às dezasseis afirmações (como fizemos nas perguntas anteriores). Em vez disso, consideramos que, numa primeira leitura, será mais relevante agrupar os dados relativos a cada subtema e analisar esses resultados. Num segundo momento, aprofundando a nossa análise, apresentamos a distribuição de respostas em cada subtema e faremos a respetiva análise.

O Gráfico 10 mostra-nos precisamente os valores de cada subtema, obtidos através da média das respostas às respetivas afirmações:

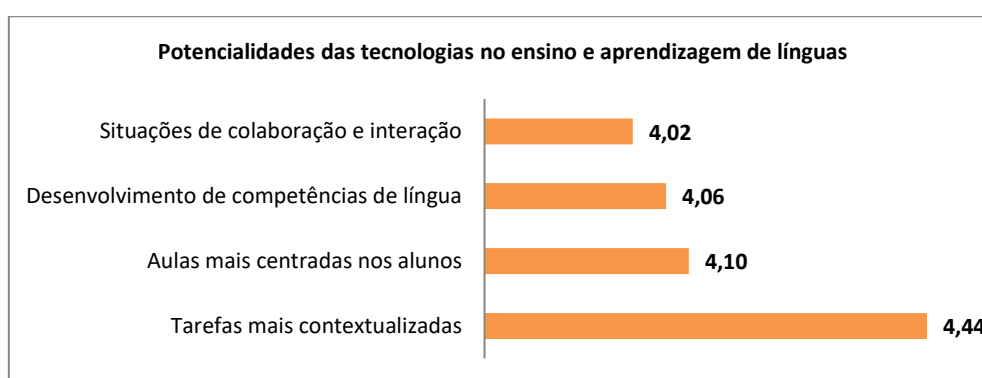


GRÁFICO 10 - P9. POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como podemos ver, todos os subtemas obtiveram uma média acima do 4, correspondendo este valor à categoria 'concordo'. Verificamos ainda que o subtema mais privilegiado pelos inquiridos parece ser 'tarefas mais contextualizadas', ainda que o valor médio obtido não alcance a categoria 'concordo plenamente'. Podemos assim considerar que os professores reconhecem o

potencial das tecnologias em diferentes âmbitos, ainda que não possamos deixar de notar que os aspetos referentes especificamente ao desenvolvimento de competências de língua ocupem o terceiro lugar numa lista de quatro.

Situações de colaboração e interação

Ainda que possa ser entendido como um aspeto genérico relacionado com a educação no geral, a promoção de situações de colaboração e interação tem sido identificado pela literatura como um elemento fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente quando se discute o uso das tecnologias no processo de ensino. Assim, as afirmações que compõem este subtema referem-se especificamente à aplicação dessas questões no contexto de ensino de inglês, tendo emergido do trabalho de preparação para a elaboração do questionário.

Quanto a este subtema, podemos ver no Quadro 22 a distribuição de respostas obtidas.

		Discordo totalmente		Discordo		Não discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
4	As tecnologias enriquecem a aprendizagem da língua ao permitirem mais situações de colaboração.	2	0,8	5	1,9	36	13,6	131	49,4	91	34,3
7	Com as tecnologias os alunos têm mais possibilidade de interagir com outros aprendentes de língua.	0	0,0	7	2,6	23	8,7	132	49,8	103	38,9
10	Nas tarefas com recurso às tecnologias os alunos envolvem-se mais em trocas de ideias.	2	0,8	14	5,3	56	21,1	137	51,7	56	21,1
13	Quando se utilizam as tecnologias em aula verifica-se uma maior parceria e interajuda entre alunos.	1	0,4	17	6,4	75	28,3	115	43,4	57	21,5

QUADRO 22 - P9. POTENCIALIDADES: SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO

Dos dados apresentados verificamos que o maior número de resposta recai na categoria ‘concordo’, ainda que apenas a afirmação 10 (nas tarefas com recurso às tecnologias os alunos envolvem-se mais em trocas de ideias) tenha um valor de maioria nessa mesma categoria. Destaca-se ainda o facto de a segunda categoria mais seleccionada pelos inquiridos ter sido ‘concordo totalmente’, à exceção da afirmação 13 em que foi ‘não discordo nem concordo’.

Aprofundando a análise destes dados, se somarmos o número de respostas obtido nas categorias ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’, aferimos mais claramente o grau de concordância global em cada afirmação:

- Com as tecnologias os alunos têm mais possibilidade de interagir com outros aprendentes de língua - 88,7%
- As tecnologias enriquecem a aprendizagem da língua ao permitirem mais situações de colaboração - 83,8%
- Nas tarefas com recurso às tecnologias os alunos envolvem-se mais em trocas de ideias – 72,8%
- Quando se utilizam as tecnologias em aula verifica-se uma maior parceria e interajuda entre alunos – 64,9%

Tendo em conta estes valores, não podemos deixar de referir que apesar de duas das afirmações terem obtido graus de concordância na casa dos oitenta por cento, a afirmação relativa à interajuda e parceria entre os alunos obteve resultados de cerca de sessenta por cento.

Desenvolvimento de competências de língua

Contrariamente aos outros subtemas, este foca aspetos exclusivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo composto por afirmações relacionadas com a aquisição e desenvolvimento de competências comunicativas. Além de questionar os inquiridos sobre o próprio uso da língua, incluem-se também afirmações relativas ao funcionamento da língua e às componentes orais e escritas da mesma.

Neste subtema, encontramos no Quadro 23 a distribuição de respostas a cada uma das afirmações:

		Discordo totalmente		Discordo		Não discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Ao usar as tecnologias os alunos melhoram o seu domínio de vocabulário, gramática e pronúncia.	0	0,0	8	3,0	30	11,3	151	57,0	76	28,7
3	As tecnologias ajudam a desenvolver a compreensão e a produção orais em inglês.	0	0,0	1	0,4	21	7,9	136	51,3	107	40,4
5	As tecnologias facilitam o desenvolvimento da compreensão e da produção escritas em inglês.	1	0,4	5	1,9	36	13,6	149	56,2	74	27,9
12	Os alunos usam mais a língua inglesa quando realizam tarefas com recurso às tecnologias.	2	0,8	26	9,8	74	27,9	103	38,9	60	22,6

QUADRO 23 - P9. POTENCIALIDADES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA

Analisando os dados apresentados, verificamos que das quatro afirmações deste subtema, três delas reúnem a maioria das respostas dos inquiridos na categoria ‘concordo’. A exceção é a

afirmação 12, que ainda que obtenha o valor mais elevado de respostas nessa mesma categoria, não chega à maioria. É de salientar ainda que nesta mesma afirmação a segunda categoria mais selecionada foi ‘não discordo nem concordo’, contrastando com as restantes em que foi ‘concordo plenamente’.

Pretendendo fazer uma leitura mais detalhada ao grau de concordância com cada uma das afirmações, juntámos os valores obtidos nas categorias ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’. Como resultado temos:

- As tecnologias ajudam a desenvolver a compreensão e a produção orais em inglês - 91,7%
- Ao usar as tecnologias os alunos melhoram o seu domínio de vocabulário, gramática e pronúncia - 85,7%
- As tecnologias facilitam o desenvolvimento da compreensão e da produção escritas em inglês – 84,2%
- Os alunos usam mais a língua inglesa quando realizam tarefas com tecnologias – 61,5%

Olhando para os dados apresentados acima, podemos concluir que as componentes orais da competência comunicativa (compreensão e produção) são tidas como privilegiadas aquando do uso das tecnologias, atingindo um valor de concordância acima dos noventa por cento. Por outro lado, apenas cerca de sessenta por cento dos inquiridos considera que os alunos usam mais a língua inglesa quando utilizam as tecnologias.

Aulas mais centradas nos alunos

O terceiro subtema deste bloco será talvez o aspeto menos circunscrito às línguas estrangeiras, uma vez que nos remete para uma abordagem do ensino e da aprendizagem como um processo mais centrado no aluno. Todavia, tendo em conta que estas questões foram identificadas no estudo preliminar e na análise da literatura como determinantes para a utilização das tecnologias no ensino de inglês, não podíamos deixar de as considerar.

As respostas obtidas neste conjunto de afirmações encontram-se distribuídas da seguinte forma:

		Discordo totalmente		Discordo		Não discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
2	As aulas com tecnologias são menos expositivas.	3	1,1	21	7,9	43	16,2	118	44,5	80	30,2
8	Durante as aulas com tecnologias os alunos assumem um papel mais ativo e participativo.	0	0,0	9	3,4	40	15,1	139	52,5	77	29,1
9	Em aulas com recurso às tecnologias o professor assume um papel de orientador e colaborador.	0	0,0	6	2,3	30	11,3	145	54,7	84	31,7
16	Usar as tecnologias em aula permite que os alunos se envolvam em mais situações reais de comunicação.	1	0,4	3	1,1	33	12,5	131	49,4	97	36,6

QUADRO 24 - P9. POTENCIALIDADES: AULAS MAIS CENTRADAS NOS ALUNOS

Olhando para os dados do Quadro 24, concluímos que, à semelhança dos subtemas anteriores, a maior quantidade de respostas recai na ‘concordo’, sendo que no caso das afirmações 8 e 9, os números atingem valores de maioria. Destacamos ainda o facto de em todas as afirmações os valores mais elevados se encontrarem nas duas categorias de concordância (concordo ou concordo plenamente).

Ainda que as afirmações 8 e 9 se destaquem pelo facto de a categoria mais seleccionada ter valores de maioria, ao somarmos os valores obtidos nas categorias de concordância, podemos ter outra leitura das perceções dos inquiridos. Assim, obtemos os seguintes graus de concordância global:

- Em aulas com recurso às tecnologias o professor assume um papel de orientador e colaborador - 86,4%
- Usar as tecnologias em aula permite que os alunos se envolvam em mais situações reais de comunicação – 86,0%
- Durante as aulas com tecnologias os alunos assumem um papel mais ativo e participativo – 81,5%
- As aulas com tecnologias são menos expositivas – 74,7%

De acordo com estes dados, podemos afirmar há uma elevada percentagem de inquiridos a considerar que as aulas com tecnologias tornam os alunos mais participativos nas tarefas e os envolvem mais em situações reais de comunicação, assumindo o professor um papel mais de orientador. Todavia, não podemos deixar de destacar a diferença de valores entre a concordância com a afirmação referente ao professor enquanto orientador (86,4%) e a afirmação de que as aulas são menos expositivas (74,7%).

Tarefas mais contextualizadas

O quarto e último subtema deste bloco remete para o enquadramento dos momentos de ensino e de aprendizagem em situações reais e concretas. Este aspeto, não sendo exclusivo do ensino das línguas estrangeiras, ganha especial enfoque nesse contexto uma vez que a finalidade de aprender uma língua é precisamente ser capaz de a usar em contextos reais de comunicação. Por isso, a implementação de situações reais de comunicação e a mobilização de recursos autênticos têm sido alguns dos benefícios mais associados ao uso das tecnologias nesta área.

As respostas obtidas neste subtema são apresentadas no Quadro 25.

		Discordo totalmente		Discordo		Não discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
6	Com as tecnologias é mais fácil criar situações de aprendizagem que vão além das propostas dos manuais.	0	0,0	5	1,9	15	5,7	128	48,3	117	44,2
11	Oferecer uma maior variedade de recursos para a sala de aula é uma das mais-valias de usar as tecnologias.	0	0,0	2	0,8	5	1,9	107	40,4	151	57,0
14	Trabalhar com tecnologias em sala de aula permite aceder a inúmeras situações de uso autêntico da língua.	0	0,0	2	0,8	13	4,9	115	43,4	135	50,9
15	Uma das vantagens das tecnologias é permitir o acesso a materiais autênticos para usar em aula.	1	0,4	3	1,1	15	5,7	106	40,0	140	52,8

QUADRO 25 - P9. POTENCIALIDADES: TAREFAS MAIS CONTEXTUALIZADAS

Numa primeira leitura, não podemos deixar de referir que três das quatro afirmações aqui presentes reúnem a maioria das respostas na categoria ‘concordo plenamente’. Apenas na afirmação 6 isso não acontece, ainda que o valor nessa categoria seja também bastante elevado e perto da maioria. Paralelamente, as respostas obtidas na categoria ‘concordo’ são também bastante elevados, situando-se, em todas as afirmações, na casa dos quarenta por cento.

Ao somarmos o número de respostas obtidas nas categorias que exprimem concordância no geral, encontramos valores ainda mais elevados que merecem, certamente, destaque para uma posterior interpretação:

- Oferecer uma maior variedade de recursos para a sala de aula é uma das mais-valias de usar as tecnologias - 97,4%

- Trabalhar com tecnologias em sala de aula permite aceder a inúmeras situações de uso autêntico da língua – 94,3%
- Uma das vantagens das tecnologias é permitir o acesso a materiais autênticos para usar em aula – 92,8%
- Com as tecnologias é mais fácil criar situações de aprendizagem que vão além das propostas dos manuais – 92,5%

Tendo já analisado os outros três subtemas deste bloco, verificamos que estas afirmações são as que reúnem maior consenso por parte dos inquiridos. O valores de concordância de todas as afirmações é superior a 90%, chegando no caso da variedade de recursos aos 97%. Podemos, assim, concluir que os professores reconhecem às tecnologias o potencial de tornar as tarefas de aprendizagem mais contextualizadas, quer através da diversidade e autenticidade de materiais que podem ser usados para criar situações de aprendizagem em aula.

3.2.5. Os fundamentos para o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês

O objetivo deste bloco era perceber quais os conhecimentos e as competências que sustentam as utilizações que os professores fazem das tecnologias em sala de aula. Tendo em conta que o uso das tecnologias para o ensino implica a mobilização de diferentes áreas do conhecimento, após a análise da literatura e das entrevistas exploratórias, identificámos quatro subtemas: conhecimentos e competências em tecnologias digitais, conhecimentos e competências pedagógico-didáticos, conhecimentos teóricos sobre a utilização das tecnologias digitais na educação e competências críticas e reflexivas.

Para cada subtema elaborámos quatro afirmações e pedimos aos inquiridos que avaliassem o grau de relevância de cada uma nas decisões que tomam relativamente ao uso das tecnologias para o ensino de inglês. O conteúdo das afirmações decorreu da análise de literatura, bem como dos dados que emergiram das entrevistas exploratórias do estudo preliminar. Optámos por usar uma escala tipo Likert, uma vez que nos permitiria fazer corresponder as categorias a valores numéricos sempre que pertinente. As categorias usadas foram: 1 - Totalmente irrelevante | 2 - Irrelevante | 3 – Nem irrelevante nem relevante | 4 - Relevante | 5 – Totalmente relevante.

P10. Fundamentos para o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês

Seguindo a estrutura de análise adotada na pergunta anterior, iremos começar por ler os resultados obtidos por subtema, de modo a conseguirmos ter uma visão mais global sobre o tipo de fundamentos a que os professores mais recorrem aquando das suas decisões.

O Gráfico 11 apresenta a média dos valores obtidos em cada bloco.

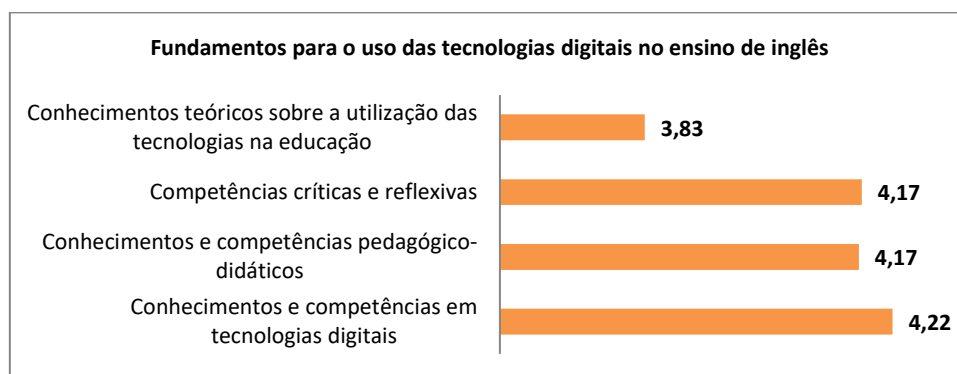


GRÁFICO 11 - P10. FUNDAMENTOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS

Como podemos verificar, os inquiridos consideram que os seus conhecimentos e competências em tecnologias digitais são os fatores mais relevantes para as decisões relativamente ao uso das tecnologias para as suas práticas de ensino. Seguem-se, com um valor igual, os conhecimentos e competências pedagógico-didáticas e as competências críticas e reflexivas. A área que parece menos influir nas suas decisões, com um valor que não chega ao 4 (que corresponderia à categoria 'relevante') é a que inclui os conhecimentos teóricos sobre a utilização das tecnologias na educação.

É ainda de destacar que nenhum dos valores médios demonstrados no gráfico chega à categoria 'totalmente relevante', o que poderá indicar que os professores valorizam outros aspetos que vão além destas áreas de saber e competência. Para melhor compreendermos a forma como percecionam cada uma destas áreas em relação às suas utilizações das tecnologias, analisemos os dados obtidos em cada subtema desta pergunta.

Conhecimentos teóricos sobre a utilização das tecnologias digitais na educação

Este subtema relaciona-se com conhecimentos teóricos sobre a temática das tecnologias na educação e surge essencialmente da análise das entrevistas exploratórias realizadas no estudo preliminar. Adicionalmente, uma vez que o desconhecimento das potencialidades das tecnologias é frequentemente associado à sua débil utilização em contexto de ensino, considerámos pertinente inquirir os professores sobre a relevância que este domínio do saber tem nas suas decisões.

As quatro afirmações que elaborámos encontram-se no Quadro 26, acompanhadas da respetiva distribuição de respostas.

		Totalmente irrelevante		Irrelevante		Nem irrelevante nem relevante		Relevante		Totalmente relevante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
9	As leituras que tem feito sobre o potencial que as tecnologias podem ter quando usadas no ensino.	1	0,4	11	4,2	58	21,9	149	56,2	46	17,4
11	O conhecimento de estudos ou investigações na área das tecnologias educativas.	1	0,4	19	7,2	81	30,6	127	47,9	37	14,0
13	O que aprendeu sobre as teorias de aprendizagem aplicadas a contextos digitais.	3	1,1	10	3,8	55	20,8	151	57,0	46	17,4
16	Os princípios pedagógicos que sustentam as práticas de ensino com tecnologias.	0	0,0	8	3,0	49	18,5	163	61,5	45	17,0

QUADRO 26 - P10. FUNDAMENTOS: CONHECIMENTOS TEÓRICOS SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Os dados apresentados levam-nos a concluir que em todas as afirmações o número de respostas mais elevado se encontra na categoria ‘relevante’, ainda que apenas três delas reúnam a maioria das respostas aí. Destaca-se a afirmação 16, relacionada com os princípios pedagógicos para a utilização das tecnologias no ensino, com 61,5% dos inquiridos a considerar este aspeto relevante para as suas decisões. As afirmações 9 e 13 apresentam valores semelhantes nesta categoria e a afirmação 11, relativa ao conhecimento de estudos ou investigações na área, é a única que não atinge um valor de maioria na categoria ‘relevante’.

Consideramos ainda importante referir que a categoria mais selecionada depois da ‘relevante’ é, no caso deste subtema, a ‘nem irrelevante nem relevante’, apresentando nas quatro afirmações valores entre os 18,5% e os 30,6%. Por outro lado, a percentagem de respostas na categoria ‘totalmente relevante’ varia entre os 14% e os 17,4%, não chegando a obter nem um quinto das respostas.

Para termos uma visão mais abrangente do grau de relevância atribuído a cada um dos aspetos relacionados com este subtema, somámos as respostas das categorias ‘relevante’ e ‘totalmente relevante’. Desta forma de análise resultam os seguintes resultados:

- Princípios pedagógicos que sustentam as práticas de ensino com tecnologias - 78,5%
- Teorias de aprendizagem aplicadas a contextos digitais - 74,3%
- Leituras sobre o potencial que as tecnologias podem ter no ensino - 73,6%
- Conhecimento de estudos ou investigações na área das tecnologias educativas - 61,9%

Neste caso a ordem de relevância corresponde à que retiramos aquando da leitura do quadro de respostas apresentado acima, sendo de destacar que mesmo nos aspetos considerados mais

relevantes os valores estão próximos dos três quartos. Isto significará, então, que pelo menos cerca de um quarto dos inquiridos não considera nenhum destes aspetos relevantes para as decisões que toma no que concerne o uso das tecnologias no ensino.

Competências críticas e reflexivas

As afirmações que compõem este subtema reportam-se a um conjunto de competências identificadas pela literatura como fundamentais para o exercício da profissão docente, como foi abordado no enquadramento teórico do nosso trabalho. Esta relevância foi confirmada aquando da análise das entrevistas exploratórias no estudo preliminar do questionário, emergindo das mesmas aspetos que foram considerados na elaboração das afirmações. Ainda que não se trate de uma área específica do ensino de línguas, não podíamos ignorá-la dado o peso que lhe tem sido atribuído na formação e desenvolvimento profissional docente.

A distribuição das respostas obtidas às quatro afirmações pode ser lida no Quadro 27.

		Totalmente irrelevante		Irrelevante		Nem irrelevante nem relevante		Relevante		Totalmente relevante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	A capacidade de relacionar as tecnologias com as finalidades das aulas de inglês.	0	0,0	3	1,1	12	4,5	162	61,1	88	33,2
3	A partilha de experiências ou ideias com colegas.	0	0,0	6	2,3	21	7,9	155	58,5	83	31,3
5	A reflexão regular sobre as suas práticas de utilização das tecnologias em sala de aula.	0	0,0	10	3,8	24	9,1	164	61,9	67	25,3
10	O balanço que faz das suas utilizações das tecnologias em sala de aula.	0	0,0	3	1,1	22	8,3	170	64,2	70	26,4

QUADRO 27 - P10 - FUNDAMENTOS: COMPETÊNCIAS CRÍTICAS E REFLEXIVAS

De acordo com estes dados, a maioria dos inquiridos considera os aspetos mencionados relevantes para as suas decisões, obtendo cada afirmação uma percentagem de resposta entre os 58,5% e os 64,2% na categoria correspondente. Podemos ainda afirmar que o balanço que fazem das suas próprias práticas com tecnologias em sala de aula é a afirmação com um valor mais alto nesta categoria, sendo que a partilha de experiências com colegas tem o valor mais baixo.

Adicionalmente, se olharmos para o número de respostas na categoria ‘totalmente relevante’, verificamos que os valores apresentados são em todas as afirmações superiores a um quarto do total de respondentes, chegando o aspeto que obtém um valor mais elevado refere-se à

capacidade de relacionar as tecnologias com as finalidades das aulas de inglês. Por outro lado, as categorias que relativas à pouca ou nenhuma relevância apresentam valores apenas residuais.

Indo mais além, ao somarmos os valores de ambas as categorias que representam relevância (relevante e muito relevante) encontramos a seguinte ordem:

- Capacidade de relacionar as tecnologias com as finalidades das aulas de inglês - 94,3%
- Balanço que faz das suas utilizações das tecnologias em sala de aula - 90,3%
- Partilha de experiências ou ideias com colegas - 89,8%
- Reflexão regular sobre as práticas de utilização das tecnologias em aula - 87,2%

Esta forma de análise permite-nos concluir que o aspeto mais relevante é, precisamente, a relação que cada professor consegue estabelecer entre o uso das tecnologias e o ensino de inglês, seguido do balanço que faz das situações letivas em que isso acontece. Não podemos ainda deixar de referir que o aspeto com o valor mais baixo reporta-se à reflexão regular sobre as suas práticas com tecnologias. Dado existir alguma diferença de valores obtidos nesta afirmação e na que se refere ao balanço feito das suas experiências com tecnologias, talvez possamos considerar que essa reflexão não seja algo regular, mas sim que acontece pontualmente aquando da utilização dessas ferramentas para o ensino.

Conhecimentos e competências pedagógico-didáticos

Um terceiro conjunto de saberes e competências, identificado pela literatura e pelo nosso estudo preliminar como possível fundamento para as tomadas de decisão relativamente ao uso das tecnologias, prende-se com o domínio específico da pedagogia e didática das línguas estrangeiras. Assim, as quatro afirmações deste subtema remetem para aspetos relacionados com abordagens, metodologias, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem de línguas.

No Quadro 28 podemos ver as afirmações que compunham este subtema, bem como a distribuição de respostas obtidas.

		Totalmente irrelevante		Irrelevante		Nem irrelevante nem relevante		Relevante		Totalmente relevante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
2	A experiência que tem em diferentes metodologias de ensino de línguas.	0	0,0	1	0,4	23	8,7	174	65,7	67	25,3
8	As estratégias de ensino e aprendizagem para a sala de aula que conhece e domina.	0	0,0	4	1,5	14	5,3	164	61,9	83	31,3
12	O domínio de diferentes técnicas para o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula.	0	0,0	2	0,8	17	6,4	178	67,2	68	25,7
14	O que sabe sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas.	0	0,0	4	1,5	29	10,9	165	62,3	67	25,3

QUADRO 28 - P10 - FUNDAMENTOS: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS

No que diz respeito aos conhecimentos e competências pedagógico-didáticos, a maioria dos inquiridos considera que os aspetos referidos são relevantes para as suas decisões no âmbito das tecnologias como recurso para o ensino. Todas as afirmações apresentam valores acima dos 60%, sendo que o valor mais elevado corresponde ao domínio de técnicas para o desenvolvimento da competência comunicativa (67,2%) e o valor mais baixo às estratégias de ensino e aprendizagem que os inquiridos conhecem (61,9%). É de destacar ainda que a segunda categoria mais selecionada foi ‘totalmente relevante’, apresentando valores acima dos 25% em todas as afirmações.

Mais uma vez, juntámos os valores correspondentes às categorias que indicam relevância (simples ou total) e, com base nesse cálculo, obtivemos a seguinte informação:

- Estratégias de ensino e aprendizagem que conhece e domina - 93,2%
- Domínio de técnicas para o desenvolvimento da competência comunicativa - 92,8%
- Experiência em diferentes metodologias de ensino de línguas - 90,9%
- Conhecimento sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas - 87,5%

Olhando para estes valores, encontramos algumas diferenças relativamente à análise anteriormente feita por categorias. Neste caso, o que mais influencia a decisão de utilizar as tecnologias em sala de aula são as estratégias de ensino e aprendizagem para a sala de aula que os inquiridos conhecem e dominam, seguindo-se o domínio de diferentes técnicas para o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula. Ainda que com um valor de relevância total elevado, perto de noventa por cento, o aspeto menos relevante parece ser o conhecimento sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas.

Conhecimentos e competências em tecnologias digitais

Estando este bloco temático relacionado com a utilização das tecnologias nas práticas letivas, não podíamos deixar de questionar qual o peso que os conhecimentos e competências nesse domínio assumem nas decisões dos professores. À semelhança dos outros dos restantes itens do questionário, as afirmações que compõem este segmento foram elaboradas com base na literatura e nos resultados das entrevistas exploratórias.

As respostas obtidas neste bloco encontram-se distribuídas da seguinte forma:

		Totalmente irrelevante		Irrelevante		Nem irrelevante nem relevante		Relevante		Totalmente relevante	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
4	A quantidade de ferramentas digitais que conhece.	0	0,0	3	1,1	15	5,7	178	67,2	69	26,0
6	A sua capacidade de resolver problemas comuns com o computador e periféricos.	0	0,0	7	2,6	27	10,2	159	60,0	72	27,2
7	A sua destreza na realização de pesquisas e consultas de recursos online.	0	0,0	7	2,6	15	5,7	151	57,0	92	34,7
15	O seu à-vontade na utilização das ferramentas digitais mais comuns (email, Word, PowerPoint, etc.).	0	0,0	6	2,3	5	1,9	142	53,6	112	42,3

QUADRO 29 - P10 - FUNDAMENTOS: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Analisando os dados apresentados no quadro acima, percebemos de imediato que todos os aspetos relativos a conhecimentos e competências em tecnologias digitais são considerados pelos inquiridos como ‘relevantes’ ou ‘totalmente relevantes’. O valor mais elevado em todos os itens, sempre com valores de maioria, encontra-se na categoria ‘relevante’, seguindo-se a categoria ‘totalmente relevante’ como bastante selecionada também. A afirmação em que esta situação é mais evidente é a 15, relativa ao à-vontade na utilização de ferramentas digitais mais comuns, em que 53,6% dos inquiridos considera relevante (o valor mais baixo nesta categoria) mas que é reconhecido por 42,3% como muito relevante.

Dada esta situação, consideramos ainda mais pertinente olhar para os valores resultantes da soma das respostas obtidas nas duas categorias que representam relevância:

- À-vontade na utilização das ferramentas digitais mais comuns - 95,8%
- Quantidade de ferramentas digitais que conhece - 93,2%

- Destreza na realização de pesquisas e consultas de recursos online - 91,7%
- Capacidade de resolver problemas comuns com o computador e periféricos - 87,2%

A primeira conclusão a tirar é que todos os aspetos são considerados relevantes por um elevado número de inquiridos, uma vez que o valor mais baixo é de 87,2% e corresponde à capacidade de resolução de problemas relacionados com questões técnicas de equipamentos. É ainda de salientar que os restantes três itens apresentam valores acima de noventa por cento, com especial destaque para o à-vontade na utilização das ferramentas digitais mais comuns, com 95,8% dos inquiridos a referir este aspeto como relevante para as suas decisões quanto ao uso das tecnologias no ensino de inglês.

3.2.6. Medidas promotoras do uso das TIC nas aulas de inglês

Por último, interessava-nos saber que iniciativas os professores consideravam úteis para a promover a utilização das TIC em sala de aula. Este bloco temático era constituído apenas por uma questão que pedia aos inquiridos que indicassem o grau de utilidade de cada uma das oito medidas apresentadas.

O resultado está no quadro seguinte:

		Totalmente inútil		Inútil		Nem inútil nem útil		Útil		Totalmente útil	
		fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	Ações de formação específicas para a utilização das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras.	0	0,0	0	0,0	2	0,8	83	31,3	180	67,9
2	Ações de formação orientadas para a utilização de determinadas ferramentas digitais.	0	0,0	0	0,0	7	2,6	93	35,1	165	62,3
3	Maior quantidade de recursos digitais fornecidos juntamente com os manuais escolares.	0	0,0	3	1,1	8	3,0	105	39,6	149	56,2
4	Exemplos de estratégias e atividades com recurso às tecnologias para o ensino do inglês.	0	0,0	0	0,0	1	0,4	94	35,5	170	64,2
5	Formação dinamizada por colegas da escola e/ ou do departamento curricular.	0	0,0	2	0,8	17	6,4	111	41,9	135	50,9
6	Parcerias informais entre professores da escola e/ou departamento curricular.	1	0,4	1	0,4	18	6,8	130	49,1	115	43,4
7	Um referencial de competências em TIC específico para professores de línguas estrangeiras.	1	0,4	0	0,0	17	6,4	123	46,4	124	46,8
8	Uma tipologia de tarefas com tecnologias, organizada de acordo com as quatro competências em língua.	0	0,0	0	0,0	7	2,6	101	38,1	157	59,2

QUADRO 30 - P12. MEDIDAS PARA PROMOVER O USO DAS TIC

Como a leitura do Quadro 30 nos mostra, os professores inquiridos consideram as medidas indicadas úteis, sendo que a maioria delas é até entendida como sendo totalmente útil. Três das medidas destacam-se por apresentarem valor zero na 'inutilidade' e valores acima de sessenta por cento no parâmetro totalmente útil: 'Ações de formação específicas para a utilização das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras', 'Exemplos de estratégias e atividades com recurso às tecnologias para o ensino do inglês' e 'Ações de formação orientadas para a utilização de determinadas ferramentas digitais'. De destacar também que a medida 'Uma tipologia de tarefas com tecnologias, organizada de acordo com as quatro competências em língua' apresenta valores de utilidade muito próximos dos itens anteriores, bem como valor zero na 'inutilidade'.

Os dados revelam-nos que as medidas privilegiadas pelos professores são sobre a forma de ações de formação sobre tecnologias, quer no domínio mais instrumental geral das mesmas, quer no âmbito específico do ensino de línguas. Estamos em crer que este tipo de formação deverá referir-se a ações formais e, eventualmente de origem externa, uma vez que as medidas relativas a formação dinamizada por colegas da escola ou através do estabelecimento de parecerias informais entre professores apresenta comparativamente valores menos consensuais. Contudo, apesar destas diferenças, não podemos deixar de mencionar que todas as medidas indicadas reúnem a concordância dos professores quando à sua pertinência para fomentar o uso das tecnologias nas aulas, uma vez que os valores de 'útil' e 'totalmente útil' estão todos acima dos noventa por cento.

3.2.7. Síntese dos principais resultados

Apresentados os resultados obtidos em cada um dos blocos temáticos, estamos em condições de afirmar que os sujeitos da nossa investigação valorizam o papel das tecnologias na educação e no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Relembramos que a grande maioria dos respondentes afirma ter frequentado formação de algum tipo nesta área e diz sentir-se confortável ao nível das competências pedagógico-didáticas com tecnologias. Fundamentam o uso que fazem das tecnologias em conhecimentos e competências diversas, mas parecem dar menos valor a conhecimentos teóricos sobre a utilização das TIC na educação. Questionados sobre o papel das TIC, consideram que podem ter um papel muito importante na motivação dos alunos e na criação de situações de ensino e aprendizagem inovadoras, diversificando as atividades de sala de aula e facilitando o acesso a materiais diversificados. Quanto ao potencial para o contexto específico das línguas, reconhecem-no a vários níveis, mas valorizam-no acima de tudo no que diz respeito a ter tarefas mais contextualizadas.

Relativamente às práticas de ensino de inglês com tecnologias, verificámos que os inquiridos relatam fazer um uso regular de algumas tecnologias digitais ainda que gostassem de aumentar a frequência desse mesmo uso. Dessas tecnologias destacam-se o processador de texto, o correio eletrónico, as apresentações eletrónicas, os sites informativos e com exercícios de língua inglesa, e ainda os repositórios de áudio, vídeo e imagem. Quando usam as tecnologias em aula visam maioritariamente trabalhar a componente de vocabulário, gramática e pronúncia, seguida da compreensão oral. Contudo, a maioria dos professores declaram que gostariam de usar as tecnologias para desenvolver as várias componentes da competência comunicativa pelo menos uma vez por semana ou mais. Relativamente aos objetivos que subjazem a utilização das tecnologias em aula, os mais frequentes são motivar os alunos para o trabalho, expor conteúdos e proporcionar situações de aquisição e prática de vocabulário e gramática. Todavia, os professores declaram que gostariam de usar com mais frequência as tecnologias para colocar os alunos a produzir trabalhos orais e escritos, bem como para os envolver em situações de comunicação. Quanto às formas sociais de trabalho em aula, o trabalho individual é o que mais ocorre com as tecnologias, apesar dos inquiridos terem indicado interesse em aumentar a frequência do trabalho de pares aquando do uso dessas ferramentas. No que diz respeito ao tipo de atividades realizadas, a maioria dos professores afirma usar as tecnologias para atividades de audição, apresentação pelo professor, pergunta/ resposta e leitura de textos uma vez por semana ou mais. Numa situação ideal, os professores gostariam de realizar esses e outros tipos de atividades com mais frequência, continuando a privilegiar os já enunciados.

3.3. OS RELATOS

A recolha de relatos escritos por professores sobre situações concretas de ensino e aprendizagem tinha como objetivo saber mais sobre o uso das TIC para o ensino de inglês, nomeadamente para caracterizar o modo como os professores mobilizam os seus conhecimentos profissionais na sua prática de ensino de inglês com essas ferramentas digitais. Situados no campo da recolha documental, uma das técnicas indiretas de recolha de dados, os relatos foram analisados seguindo o método da análise de conteúdo explicitada por nós no capítulo anterior. Relembremos apenas que, no âmbito da nossa análise, lemos sempre a totalidade do documento em busca de cada informação solicitada e não apenas o que havia sido escrito no respetivo campo, pois só assim estaríamos mais aptos a entender as finalidades, os objetivos e os momentos da estratégia.

Passamos agora à apresentação dos resultados, percorrendo as categorias estabelecidas. Salientamos o facto de, apesar do reduzido número de relatos, termos criado gráficos resultantes da contagem dos indicadores com o objetivo de nos apoiarem numa leitura mais profunda dos dados. Não querendo de todo limitar os resultados a valores numéricos, estamos em crer que usar essa vertente pode enriquecer a interpretação dos dados obtidos.

3.3.1. Nível de ensino e duração da estratégia

Dos vinte e quatro relatos analisados, a maioria (46%) correspondia a estratégias de ensino e aprendizagem realizadas no 3º ciclo do ensino básico, com onze ocorrências. Com nove ocorrências surge o ensino secundário (37%) e com apenas quatro ocorrências o 2º ciclo do ensino básico (17%).

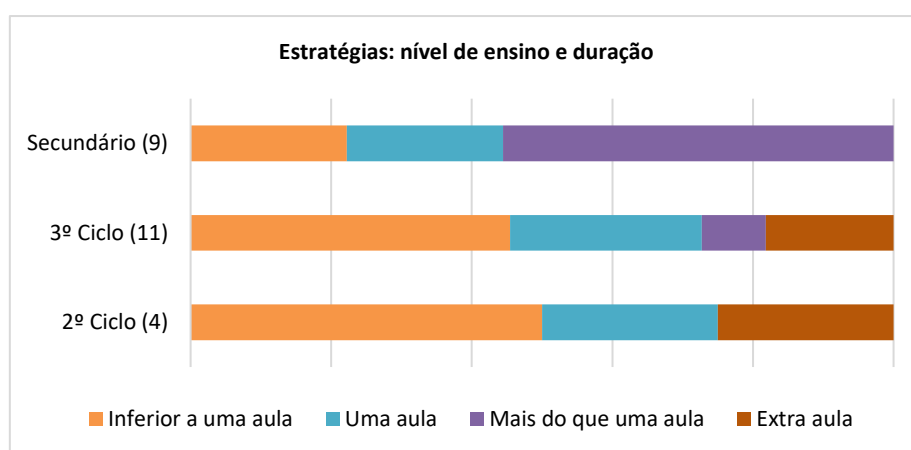


GRÁFICO 12 – ESTRATÉGIAS: NÍVEL DE ENSINO E DURAÇÃO

Quanto ao tempo previsto para a realização das estratégias, verificamos que parece haver uma predominância da duração inferior a uma aula, ainda que no caso do ensino secundário a maioria dos relatos descreva atividades com uma duração superior a uma aula. É de destacar que três dos documentos recebidos, descrevem atividades em que os alunos usam as tecnologias não em aula, mas em casa, ainda que o lançamento da tarefa tenha ocorrido em aula. Olhando para estes dados, constatamos ainda que há alguma relação entre o nível de ensino e a duração, uma vez que no caso do 2º ciclo não há estratégias que durem mais do que uma aula, no 3º ciclo há algumas e esse número aumenta consideravelmente quando se trata do secundário.

3.3.2. Competências de língua visadas e objetivos de aprendizagem

Nestes dois blocos temáticos pretendíamos perceber quais as finalidades que determinam o uso das TIC nas aulas de inglês, de forma a perceber melhor o uso que é feito dessas ferramentas para a aprendizagem de língua inglesa. Focámo-nos, por isso, nas competências de língua visadas e nos objetivos de aprendizagem definidos.

O Gráfico 13 mostra-nos as componentes da competência em língua que surgem nos relatos, bem como o número de registos de cada uma.

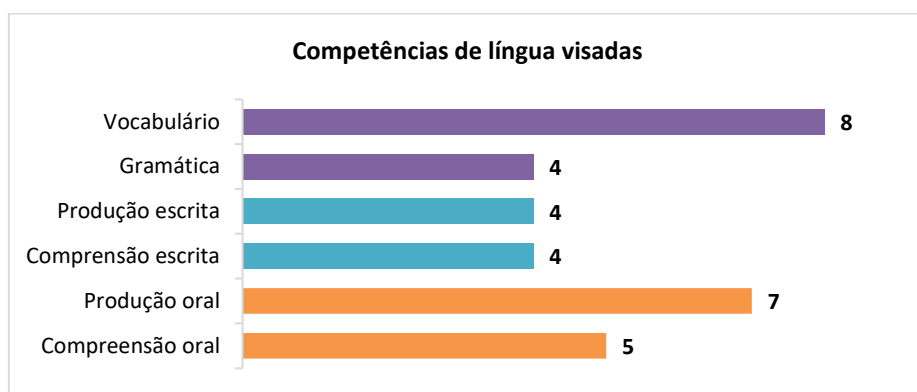


GRÁFICO 13 – COMPETÊNCIA DE LÍNGUA VISADAS

Como podemos ver, a componente que mais aparece como aspeto a desenvolver é o Vocabulário, seguido da componente de Produção Oral. As restantes componentes da competência em língua apresentam valores muito próximos. Quando voltamos a olhar para estes indicadores de acordo com respetivas subcategorias (Oralidade, Escrita e Vocabulário-Gramática), verificamos que Vocabulário-Gramática e Oralidade parecem ser as componentes da competência em língua mais visadas. Convém, ainda, esclarecer que algumas das estratégias propunham-se trabalhar mais do que um aspeto, englobando por exemplo, uma fase de aquisição e expansão de vocabulário e, posteriormente, uma fase de produção escrita ou oral sobre o mesmo tema.

Relativamente aos objetivos de aprendizagem das estratégias de ensino com TIC, das quatro subcategorias temáticas resultaram dezasseis indicadores, sendo que estes correspondem a objetivos concretos. Esses resultados encontram-se organizados visualmente no Gráfico 14.

Olhando para o referido gráfico, constatamos que há uma certa variedade de objetivos distribuídos pelas quatro subcategorias. Ainda assim, há três objetivos que se destacam dos restantes pela sua frequência: produzir trabalhos escritos, adquirir e aplicar vocabulário temático, e pesquisar e selecionar informação online (que são referidos em oito estratégias).

Com valores mais baixos encontramos os objetivos apresentar conteúdos, motivar os alunos para o trabalho, e ligar os conteúdos programáticos e a vida real, sendo que estes surgem apenas em duas das estratégias.

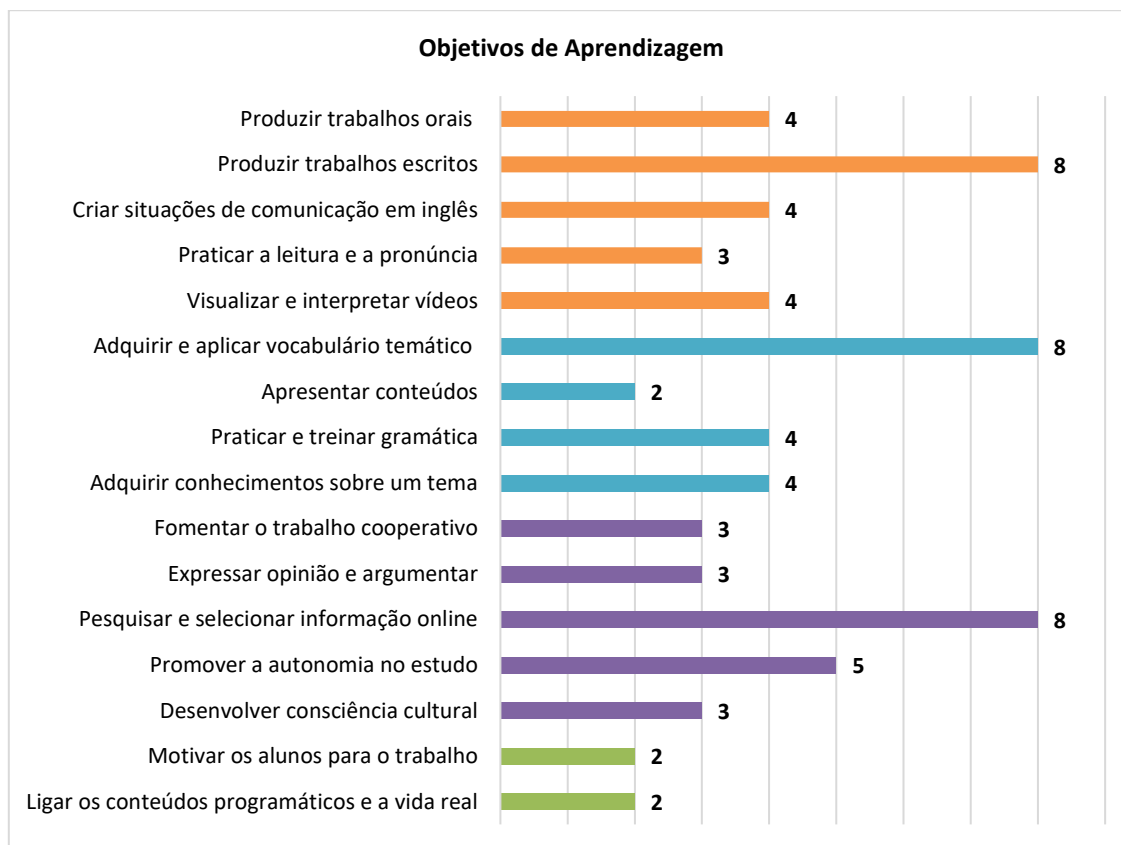


GRÁFICO 14 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Tendo em conta as subcategorias estabelecidas, que determinam a natureza dos objetivos, verificamos que o maior número de registos está relacionado com o ‘desenvolvimento de competência comunicativa em língua inglesa’, com vinte e três ocorrências, seguindo-se o ‘desenvolvimento de competências gerais ou transversais’, com vinte e duas ocorrências. Os objetivos no âmbito da ‘exposição e consolidação de conteúdos lexicais ou gramaticais’ foram identificados em dezoito das estratégias e, com um número bem inferior, apenas dois, encontramos os objetivos relacionados com a ‘motivação e outros’.

Os resultados apresentados acima revelam que a maioria das estratégias de ensino e aprendizagem que analisámos têm como finalidade principal trabalhar diferentes componentes da competência em língua, bem como desenvolver competências específicas de língua ou gerais. Aspectos como a motivação ou a apresentação de conteúdos são pouco mencionados, dando

predominância a situações que privilegiam uma atitude ativa por parte dos alunos, quer seja expressar opiniões, pesquisar informação online ou produzir trabalhos orais. Adicionalmente, não podemos deixar de referir o facto de a análise destas duas categorias nos ter mostrado também que alguns professores expressam as competências ou os objetivos de forma diferente do que esperaríamos numa planificação didática. Citando alguns exemplos, temos relativamente a competências de língua visadas itens como “adotar metodologias personalizadas de trabalho” ou “adquirir competências para a realização dos exames” e no campo dos objetivos de aprendizagem “escrita e leitura” ou “desenvolvimento de várias competências inerentes ao uso da língua inglesa”.

3.3.3. Tipo de atividade e formas sociais de trabalho

No que diz respeito às estratégias em si, procurámos perceber a que tipo de atividades os professores recorriam aquando do uso das TIC e qual a forma social de trabalho implicada nesses momentos da aula. Começamos por apresentar, no Gráfico 15, os resultados relativos à categoria tipo de atividades, nomeadamente as subcategorias e indicadores.

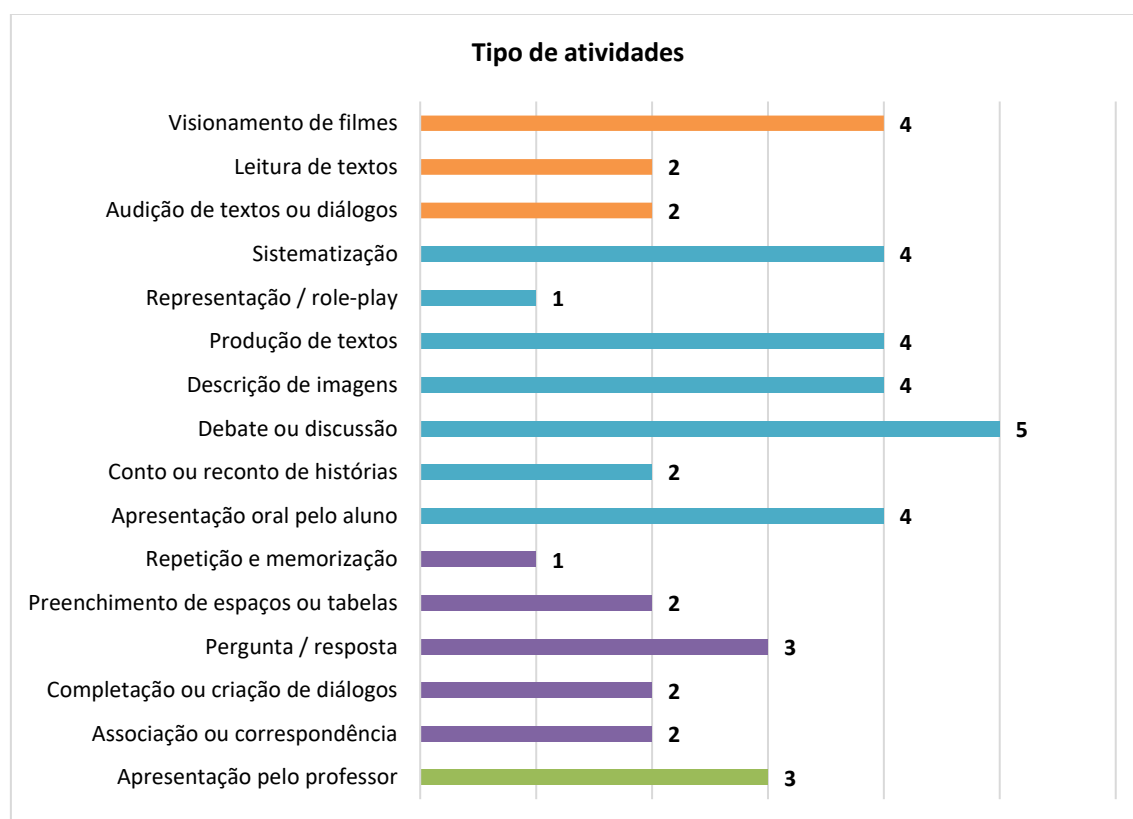


GRÁFICO 15 – TIPO DE ATIVIDADES

Como o gráfico revela, os relatos descrevem atividades bastante diversificadas, com uma predominância em atividades da subcategoria ‘expressão escrita ou oral’. A atividade mais mencionada é a realização de debates ou discussões, registada em cinco das estratégias, seguida de sistematização da informação, produção de textos, descrição de imagens, apresentação oral ou visionamento de filmes. Também encontramos, ainda que com uma frequência bastante menor, atividades de ‘treino ou prática estruturada’ sendo a atividade de pergunta/resposta a mais referida nessa subcategoria. Seguem-se as atividades no âmbito da ‘compreensão escrita ou oral’, com maior destaque para o visionamento de filmes com quatro registos e a apresentação por parte do professor, com três registos.

Estes resultados levam-nos a crer que, à semelhança do que tínhamos observado nos objetivos de aprendizagem das estratégias, a maioria das atividades realizadas com TIC são efetivamente de produção por parte dos alunos, quer sejam mais restritas e orientadas, quer sejam de expressão mais livre. Contudo, ao analisarmos os dados relativos às formas sociais de trabalho, encontramos dados que podem ser um pouco contraditórios. O Gráfico 16 permite-nos ver a contagem dos registos relativos aos indicadores dessa categoria.

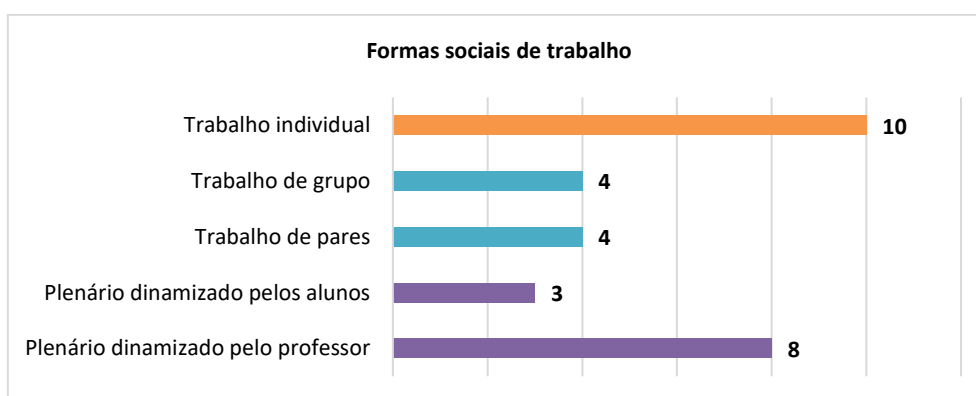


GRÁFICO 16 – FORMAS SOCIAIS DE TRABALHO

Olhando para os resultados, verificamos que a forma social de trabalho mais usada nas estratégias com tecnologias é o trabalho individual, do qual temos dez registos. Seguem-se as formas de trabalho que envolvem toda a turma, com o plenário dinamizado pelo professor a registar oito ocorrências e o plenário dinamizado pelos alunos a registar três. Com os valores mais baixos encontramos o trabalho de grupo e o trabalho de pares, pelo que podemos afirmar as formas sociais de trabalho com os alunos agrupados são as menos relatadas.

Quando lemos os resultados acima, e temos em conta o tipo de atividades referidas, podemos inferir que as atividades de expressão escrita ou oral, as que apresentam maior frequência, serão provavelmente realizadas individualmente, com a exceção da apresentação oral que corresponde ao plenário dinamizado pelos alunos. Verificamos também que, dado o elevado número de registos de plenário dinamizado pelo professor, algumas das atividades de produção por parte dos alunos, como é o caso da descrição de imagens ou da sistematização, talvez se realizem envolvendo toda a turma sob a forma de plenário.

3.3.4. Tecnologias usadas

O último bloco de análise prende-se com os recursos digitais utilizados pelos professores para o ensino e aprendizagem de inglês. De acordo com os dados encontrados nos relatos, organizámos as tecnologias usadas em cinco subcategorias: programas de produção offline, aplicações de produção online, ferramentas de comunicação, recursos offline e recursos online. Os indicadores encontrados nessas subcategorias estão representados no gráfico seguinte, bem como a respetiva contagem de registos.

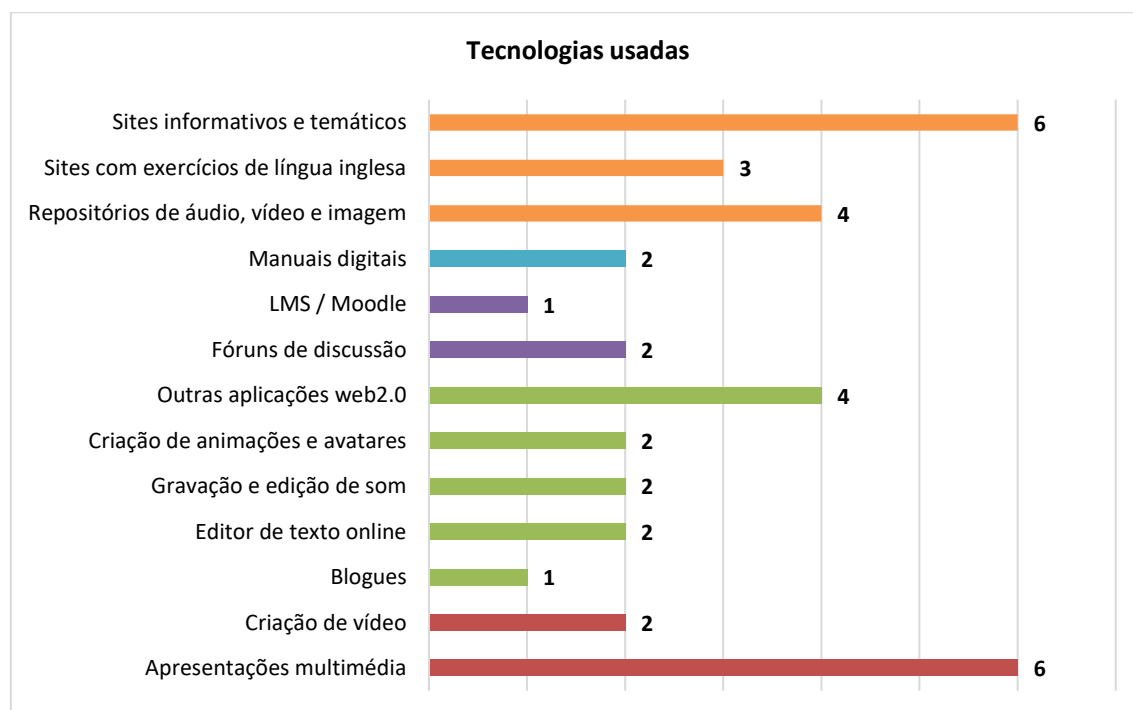


GRÁFICO 17 – TECNOLOGIAS USADAS

Como podemos ver no Gráfico 17, as tecnologias mais usadas são os sites informativos e temáticos, e as apresentações multimídia offline, ambas referidas seis vezes nas estratégias analisadas. Seguem-se, com quatro registros, os repositórios de áudio, vídeo e imagem, e outras aplicações web2.0. Os LMS/Moodle e os blogs apenas surgem uma vez, sendo por isso as tecnologias menos usadas nas estratégias em causa.

Se olharmos para os indicadores de acordo com a subcategoria correspondente, notamos que as tecnologias mais usadas são os recursos online, com um total de treze ocorrências. Além dos sites informativos e dos repositórios, encontramos também atividades que recorrem a sites com exercícios específicos de língua inglesa, o que aponta para um uso das TIC para fins de pesquisa e treino. Os recursos online para produção estão também muito presentes, sendo mencionados em onze dos relatos. Aqui há uma maior variedade, uma vez que essas aplicações vão desde editores de texto online até programas que permitem a criação de animações. As ferramentas de comunicação e os recursos offline são as tecnologias menos mencionadas, com três e dois registros respetivamente.

Apesar dos recursos de pesquisa ou de treino online se salientarem pelo número de ocorrências, ao considerarmos todas as tecnologias que visam a produção de recursos, quer online, quer offline, o cenário muda. Assim, os programas de produção offline e as aplicações de produção online, em conjunto, apresentam um total de dezanove registros, assumindo maior destaque.

3.3.5. Reflexões sobre as estratégias

Como referimos no capítulo anterior, foi também pedido aos professores colaboradores que respondessem a algumas questões sobre a estratégia de ensino e aprendizagem que haviam partilhado connosco. A nosso objetivo era aprofundar o conhecimento sobre essas mesmas estratégias, bem como ter mais dados que nos permitissem perceber a visão que os professores tinham das mesmas. Apesar de apenas seis professores terem respondido ao nosso apelo e de nalguns casos as reflexões escritas serem bastante concisas, assemelhando-se mais a respostas diretas e menos a elementos de reflexão, considerámos que não deveríamos excluir esta fonte de dados por poder enriquecer o todo do nosso trabalho. Desta forma, passamos a apresentar os resultados obtidos em cada uma das questões colocadas.

Quando questionados sobre o porquê de utilizar as tecnologias naquela aula, cinco dos seis professores referiram aspetos relacionados com a motivação e o interesse dos alunos relativamente às tarefas de aprendizagem: “tornar uma atividade (...) mais aliciante”, “ser mais atrativa”, “ajuda a motivar os alunos”, tornar (...) o mais desafiante possível”, “motivar os

alunos”. Outros motivos mencionados, ainda que apenas com uma ou duas ocorrências cada, são a oportunidade de interação e comunicação, a realização de exercícios online, a rapidez no feedback e a possibilidade de autonomia na aprendizagem. De destacar que nos seis documentos analisados, apenas um explicita os fundamentos que suportam a sua decisão de integrar as ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem:

“Quando opto por integrar as TIC nas minhas aulas é por acreditar que a sua utilização proporciona aos meus alunos uma oportunidade de expandir e aprofundar os seus conhecimentos. Acredito que quem aprende uma língua estrangeira precisa de apoio, de inúmeras oportunidades de prática, e uma dose de variedade de experiências comunicativas”

Relativamente à estratégia em si, foi perguntado aos professores como chegaram até esta estratégia e como a desenvolveram para aplicar nas suas aulas. Dois dos inquiridos referem o papel que a formação profissional teve neste processo, nomeadamente por lhes ter proporcionado competências na área das tecnologias aplicadas ao seu contexto de ensino e aprendizagem: “fui adquirindo alguns conhecimentos em formações e oficinas que fui fazendo online” , “formações realizadas no âmbito das TIC”. Um dos inquiridos diz que foi através do seu trabalho de pesquisa e análise de recursos digitais online que chegou a esta estratégia e outro refere que partiu de teorias da aprendizagem para conceber a estratégia, referindo a esse propósito o papel das abordagens construtivistas, do instrutivismo e a necessidade de organizar as atividades tendo em conta o ‘scaffolding’. A partilha feita pelos professores a este propósito é, na sua maioria e à semelhança dos outros aspetos abordados nesta auscultação, muito sintética e à base de respostas curtas.

Pedimos também aos professores de refletissem sobre o contributo das tecnologias nas aprendizagens dos alunos, concretamente em relação à estratégia que haviam partilhado connosco. O aspeto comum mencionado foi a atenção e o envolvimento dos alunos nas tarefas que estavam a realizar: “manteve a sua atenção e concentração durante mais tempo e exigiu a sua participação” ou “tarefas em que os alunos estiveram ativamente envolvidos, motivados”. Foi ainda referido que os alunos puderam realizar um trabalho colaborativo em tempo real e que ao desempenharem funções de produtores de informação desenvolveram competências e capacidades variadas. Como verificamos, nenhum dos inquiridos nomeia aprendizagens ao nível da língua inglesa, nem dos domínios temáticos nem das componentes comunicativas. Assim, parece-nos que as tecnologias são vistas principalmente como recursos que enriquecem os

contextos em que a aprendizagem ocorre, por motivarem e envolverem ativamente os alunos nas tarefas que lhes são propostas.

Por último, basta-nos referir que quando questionados sobre o que mudariam na estratégia adotada, com base na análise e reflexão feita sobre a forma como decorreu, três professores não apontam nada e um indica que “não mudaria muito”. As alterações mencionadas pelos restantes inquiridos incluem usar uma ferramenta tecnológica diferente e melhorar os instrumentos de avaliação passando a incluir indicadores mais claros. Ambas as referências surgem sem contextualização do que poderá ter corrido menos bem e do porquê da eventual alteração.

3.3.6. Síntese dos principais resultados

Neste momento relembramos que incluir no estudo relatos escritos por professores sobre situações de ensino e aprendizagem de inglês com as tecnologias tinha como principal objetivo caracterizar o modo como os professores mobilizam os seus conhecimentos profissionais na sua prática de ensino de inglês com as TIC. Uma vez que não nos seria possível observar aulas em que tal ocorresse, optámos por esta forma de recolha documental para complementar os dados de natureza mais quantitativa que também tinham professores de inglês como sujeitos. No entanto, não só o número de relatos foi inferior ao que gostaríamos como o conteúdo dos mesmos não apresentou, na sua maioria, a riqueza descritiva que esperávamos. Ainda assim, procedemos à análise dos dados e retirámos, cremos, informações importantes sobre o objeto do nosso estudo – as práticas de ensino de inglês com tecnologias.

Desta forma, os relatos que analisámos indicam-nos que há uma relação entre o nível de ensino em que a estratégia é aplicada e a duração da mesma, sendo mais frequente no ensino secundário as estratégias ocuparem mais de uma aula. Quanto aos objetivos da utilização das tecnologias nas aulas de inglês, os mais mencionados são produzir trabalhos escritos, adquirir e aplicar vocabulário temático, e pesquisar e selecionar informação online. No lado oposto, com menor número de menções, encontramos aspetos relacionados com a motivação ou a apresentação de conteúdos. Estes dados são, contudo, divergentes do que retiramos das reflexões realizadas posteriormente pelos professores, nas quais motivar os alunos surge em destaque. Relativamente às componentes da competência comunicativa mais visadas nas referidas estratégias, o vocabulário, a gramática e a oralidade (com predominância da produção) são as que mais se evidenciam.

Relativamente à dinâmica das aulas relatada nos documentos, constatamos que na maioria das situações os alunos realizam trabalho individual ou envolvem-se em plenários dinamizados pelo professor ou pelos próprios alunos. As atividades implementadas são variadas, havendo uma predominância de atividades relacionadas com processos de expressão escrita ou oral, tais como debates, descrição de imagens ou produção de textos. Em menor número encontramos atividades relativas a treino ou prática estruturada de determinados conteúdos, através de atividades como pergunta/resposta. Em termos de ferramentas digitais usadas, destacam-se com maior frequência os sites informativos e temáticos, e as apresentações multimédia offline. Outras tecnologias também mencionadas são os repositórios de áudio, vídeo e imagem, bem como outras aplicações web2.0. Relativamente a este aspeto, é importante referir que vários relatos tinham apenas um elencar de atividades como descrição das estratégias, nem sempre tornando claro a sua integração nos vários momentos de ensino. Enquanto que alguns professores descrevem os diferentes momentos que compõem a estratégia, clarificando as tarefas que o professor e os alunos realizam, outros apenas identificam os passos globais, como por exemplo “Exercícios de brainstorming (...) Visualização de vídeos”. Isto constituiu uma dificuldade, tendo implicado da nossa parte uma leitura simultaneamente atenta e apreensiva, de modo a não desconsiderar a ideia que estava a tentar ser veiculada pelo professor.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Os dados recolhidos e aqui apresentados são de natureza diferente, mas constituem, a nosso ver, diferentes facetas das questões a que nos propomos responder com esta investigação. Assim, se por um lado os referenciais que determinam o que é esperado dos professores de línguas que queiram usar as TIC são pouco explícitos quanto às formas de o fazer, por outro lado os professores de inglês por nós inquiridos revelam ter já algumas perceções sobre como o podem operacionalizar. Mais do reconhecer que há benefícios em utilizar as tecnologias para o desenvolvimento de diferentes componentes da competência comunicativa em inglês, os professores afirmam fazer um uso já regular de algumas ferramentas digitais para desenvolver diferentes tipos de atividades de sala de aula. Exemplo disso são os relatos escritos de estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com tecnologias partilhados por alguns professores inquiridos.

Como a leitura das páginas anteriores revela, os dados são ricos em termos de informação relativa aos conhecimentos e competências que um professor de inglês mobiliza aquando da integração das tecnologias. No entanto, precisamente por serem de fontes diferentes, é preciso

que as primeiras interpretações parciais sejam revistas à luz do conjunto de dados que recolhemos. O passo seguinte é, portanto, triangular os dados e cruzar as análises já apresentadas. Procuraremos semelhanças que reforcem as leituras feitas, bem como divergências que questionem o sentido dos dados obtidos, para que, apoiados teoricamente, possamos discutir os resultados do nosso trabalho empírico.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluindo, em Educação, como em qualquer outro campo do saber, a dicotomia teoria-prática não tem sentido, já que visamos traduzir em práticas o saber e o construímos a partir das práticas (...) e ambos vão produzindo pensamento e conhecimento.

(Boavida & Amado, 2006, p. 324)

Após termos apresentado cada grupo de resultados de forma independente, de modo a obter dados complementares sobre o mesmo tópico, procedemos agora à discussão integrada dos mesmos, procurando estabelecer relações entre os resultados parciais e globais do trabalho empírico. Não pretendemos, ainda nesta fase do trabalho, apresentar conclusões consolidadas e sistematizadas, mas sim refletir sobre as interpretações que decorrem de uma leitura complementar dos resultados obtidos através das diferentes fontes.

Para tal, e tendo em vista uma melhor compreensão do problema da investigação, fazemos a discussão dos resultados com base nos objetivos definidos para o nosso trabalho e para os quais mobilizámos mais do que um instrumento de recolha de dados. Tendo em conta esses mesmos objetivos e a natureza dos resultados obtidos, apresentamos as nossas considerações de acordo com duas grandes linhas de análise: as perceções dos professores de inglês face às tecnologias e as utilizações TIC relatadas para o ensino de inglês.

Terminamos este capítulo mobilizando o que dessa discussão emerge como fundamental para que possamos responder às questões que nortearam o presente estudo. Fazemo-lo articulando os resultados do trabalho empírico com os referentes teóricos que enquadram e suportam a investigação que realizámos.

4.1. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS RELATIVAMENTE ÀS TIC

Um dos objetivos delineados consistia em compreender como é que os professores de inglês percecionam as tecnologias enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Sabendo que o potencial maior das TIC reside no facto de serem usadas como ferramentas com as quais os alunos aprendem, integradas em contextos de aprendizagem centrados no aluno e desenhados

de acordo com as abordagens construtivistas (Costa, 2019; Coutinho, 2005; Jonassen, 2000), a forma como os professores percebem estes instrumentos é determinante para o uso que farão deles nas suas práticas. No caso concreto das línguas estrangeiras, a preocupação em incluir recursos tecnológicos para proporcionar situações de aprendizagem mais autênticas e enriquecedoras já se verificava antes da era digital, sendo que as atuais tecnologias trazem um novo leque de potencialidades ao desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula (Blake, 2008; Murray, 2007).

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que os professores de inglês percebem as TIC como uma ferramenta que traz várias vantagens aos processos educativos, sendo que, quando questionados diretamente sobre o assunto, a maioria considera estas ferramentas muitíssimo importantes para envolver ativamente os alunos nas tarefas escolares e para motivar os alunos para as aprendizagens. Também quando questionados sobre as suas próprias práticas, os professores indicam que o objetivo pedagógico-didático que mais privilegia quando do uso das tecnologias é motivar os alunos para o trabalho e que gostariam de usá-las com essa finalidade ainda mais frequentemente. Estes resultados, obtidos através da análise dos questionários, parecem estar em sintonia com as reflexões escritas partilhadas por alguns dos inquiridos, nas quais a motivação assume um papel de destaque no porquê da utilização das tecnologias naquela situação. Estas evidências lembram-nos as conclusões de uma investigação realizada no âmbito de um projeto europeu, apresentadas por Peralta e Costa (2007), segundo as quais, no nosso país, os professores associam as TIC a um aumento da motivação dos alunos.

No caso específico do inglês, alguns estudos indicam que com um aumento da motivação há, frequentemente, benefícios ao nível da aprendizagem, pois os alunos envolvem-se mais em situações efetivas de uso da língua (Mendonça, 2015; Taskiran, 2018). Contudo, e não querendo descuidar as vantagens que a motivação pode trazer às aprendizagens, usar as tecnologias apenas com essa finalidade ficará aquém do potencial atribuído a estas ferramentas com as quais os alunos podem aprender e desenvolver diferentes tipos de competências. Quer seja ao nível da oralidade ou da escrita, as TIC podem ter um impacto positivo nas aprendizagens ao permitem aumentar o contacto dos alunos com a língua alvo, ao facilitarem o acesso a materiais autênticos e potenciarem os processos de interação e comunicação (BECTA, 2004; Conacher et al., 2004; Murray, 2007).

Apesar dos resultados acima referidos, a análise das estratégias partilhadas pelos professores mostra-nos que motivar os alunos é dos objetivos menos mencionados e que a maioria das

atividades tem como finalidade trabalhar diferentes componentes da competência em língua, bem como desenvolver competências específicas de línguas ou gerais. Tendo em conta esses dados, podemos inferir que quando questionados diretamente sobre o porquê de usar as tecnologias os professores tendem a enfatizar o papel que estas têm na motivação dos alunos, mas quando planificam a utilização das mesmas para as aulas acabam por fazê-lo considerando outras finalidades mais relacionadas com as especificidades da sua área curricular.

Além do papel motivador atribuído às tecnologias, os inquiridos referem outras vantagens, nomeadamente ao nível da autonomia dos alunos, do desenvolvimento de competências gerais, da diversificação das atividades e dos recursos disponíveis. Destes destacam-se os dois últimos itens, considerados por cerca de noventa por cento dos inquiridos como muito ou muitíssimo importantes. Quando cruzamos estas informações com as potencialidades reconhecidas às tecnologias para o ensino das línguas, verificamos que há efetivamente uma valorização de aspetos relacionados com o enriquecimento das tarefas de sala de aula, nomeadamente por oferecerem uma maior variedade de recursos, permitirem aceder a situações de uso autêntico da língua e a materiais autênticos, e facilitarem a criação de situações de aprendizagem que vão além das propostas dos manuais. Os professores consideram que as TIC, além de contribuírem para terem tarefas mais contextualizadas, também ajudam a dinamizar aulas mais centradas nos alunos, desenvolver competências de línguas e proporcionar situações de colaboração e interação.

Este foco na tecnologia como um recurso a utilizar para gerir as práticas de ensino é semelhante ao que emerge da análise dos referenciais que orientam as práticas de ensino dos professores de línguas. Quando fizemos a análise à presença das TIC nos diferentes documentos, constatámos que, ainda que maioritariamente omissos quanto ao papel que essas ferramentas devem ter no processo de ensino e aprendizagem, as referências vão no sentido de as usar como um dos suportes disponíveis para as atividades de ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001), com destaque para a utilidade que os recursos digitais podem ter em situações de prática da língua (Conselho da Europa, 2001; Kelly & Grenfell, 2004).

Ainda que tenhamos optado por colocar poucas questões diretas sobre as perceções dos professores relativamente a aspetos específicos do uso das TIC, ao questioná-los sobre as utilizações reais e as utilizações ideais das tecnologias, temos dados sobre como veem essas ferramentas, o que delas mais valorizam e como as utilizariam num contexto ideal. Das cinco questões que visavam a utilização das tecnologias nas aulas de inglês, em todas elas se verificou um aumento da regularidade de uso num contexto ideal, ainda que nem sempre com grande

destaque. Na maioria das situações, os inquiridos tendem a privilegiar o tipo de utilizações que já fazem das tecnologias, mostrando uma intenção em usá-las mais regularmente nas situações e com as finalidades que reportam serem as mais frequentes nas suas práticas reais. Isto poderá indicar que há um verdadeiro apreço por determinadas utilizações das tecnologias no ensino de inglês ou que há algum desconhecimento sobre como usar as ferramentas digitais para fins ou contextos diferentes dos já familiares aos professores.

No que diz respeito ao uso das TIC para trabalhar a competência comunicativa em inglês, a maioria dos inquiridos revela que gostaria de fazer uso dessas ferramentas para trabalhar todas as componentes uma vez por semana ou mais. Contudo, parece haver uma valorização do papel que as tecnologias podem ter no desenvolvimento da compreensão oral e na área do vocabulário, gramática e pronúncia. Relativamente aos objetivos pedagógico-didáticos que subjazem o uso das TIC, além do já referido ‘motivar os alunos’, numa situação ideal os professores gostariam de usar estas ferramentas frequentemente para envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário, e para expor conteúdos. Ainda que estes sejam os objetivos que apresentem valores mais elevados, é de referir que os objetivos que remetem para proporcionar aos alunos situações de comunicação escrita ou oral revelam um aumento significativo nas circunstâncias ideais. Desta forma, podemos dizer que os professores reconhecem que as tecnologias podem favorecer as tarefas de aprendizagem que requerem a produção de trabalhos orais ou escritos em língua inglesa e que gostariam de as usar para tal pelo menos uma vez por semana.

Se por um lado esta forma de entender as tecnologias indica que há um reconhecimento do seu papel enquanto ferramentas com as quais os alunos podem trabalhar e *aprender com*, por outro lado a valorização da tecnologia para expor conteúdos remete-nos para uma visão de *aprender da* tecnologia (Costa, 2019; Costa et al., 2012; Jonassen, 2000; Jonassen et al., 1999). Esta discrepância poderá indicar que, apesar de identificarem alguns aspetos benéficos do trabalho dos alunos com tecnologias para a sua aprendizagem, os professores inquiridos podem não saber como fazê-lo em termos de efetiva integração no processo de ensino e aprendizagem.

Isto torna-se mais claro quando olhamos para os resultados obtidos no que diz respeito às formas sociais de trabalho e aos tipos de atividades que gostariam de implementar em sala de aula com tecnologias. À semelhança do que acontece com outras questões, dadas as condições ideais, os professores gostariam de fazer mais do que já fazem, neste caso, gostariam de realizar mais trabalho individual, recorrendo a atividades como audição de textos, pergunta/resposta, reformulação ou completação de frases, e apresentação pelo professor. Apesar do trabalho

individual ser indicado como preferencial, as atividades nomeadas como as que mais gostariam de realizar aquando do uso das TIC colocam o professor no centro da ação, quer seja através da colocação de questões, da disponibilização de áudio ou da apresentação de algum conteúdo. Estes elementos reforçam o que afirmámos acima, ou seja, os inquiridos reconhecem o potencial das tecnologias enquanto instrumento a ser usado pelos alunos, mas expressam uma tendência para as querer usar como uma ferramenta a que o professor recorre para dinamizar situações de ensino.

Do mesmo modo, uma análise às características das atividades que os professores mais gostariam de realizar com as tecnologias indicam-nos que as que têm um carácter mais fechado são as mais privilegiadas, como é o caso de preenchimento de espaços, correspondência, escolha múltipla ou sistematização. À exceção da atividade descrição de imagens (que pode ser de natureza diversa conforme o contexto e a imagem em causa), todas as atividades de carácter mais aberto elencadas foram indicadas pela maioria como a serem utilizadas com pouca regularidade. Estes dados, que estão inerentemente associados às componentes da competência comunicativa visadas, dão-nos a ideia de que os professores preferem usar as tecnologias para tarefas mais restritas, associadas a treino e prática orientada de determinadas estruturas ou expressões, e não tanto para situações de uso mais livre, e eventualmente autêntico, da língua inglesa.

Ainda assim, os professores parecem percecionar as tecnologias como uma ferramenta útil no desenvolvimento de todas as componentes da competência comunicativa, uma vez que afirmam que numa situação ideal gostariam de as utilizar para esses fins pelo menos uma vez por semana. Porém, estes resultados não vão inteiramente ao encontro das atividades eleitas pelos professores para esses contextos. Verificamos que as atividades como o conto de histórias, o debate, a apresentação pelo aluno, a produção de textos ou o role-play, que apresentam características propícias à criação de situações de comunicação mais efetiva por parte dos alunos, são as que revelam ter menos interesse para os inquiridos aquando da utilização das tecnologias em aula.

Tendo tudo isto em conta, estamos em crer que os professores reconhecem o potencial das tecnologias e parecem percecioná-las como um instrumento que pode enriquecer de diferentes formas a aprendizagem da língua inglesa. Os resultados mostram-nos que os inquiridos são unânimes ao considerar que as aulas com tecnologias são mais centradas nos alunos, oferecem tarefas mais contextualizadas, promovem o desenvolvimento de competências de língua e proporcionam mais situações de colaboração e interação. Todavia, dada a contradição dessa

perspetiva com as preferências demonstradas ao nível dos elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem, como as atividades ou os objetivos, pode dar-se o caso de os professores terem alguma dificuldade em traduzir essa visão positiva das tecnologias em aspetos concretos das práticas letivas. A figura que se segue procura precisamente representar o paradoxo que, no nosso atendimento, enquadra as principais percepções dos inquiridos face ao uso das TIC para o ensino de inglês.



FIGURA 14 - PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS RELATIVAMENTE ÀS TIC

A leitura da figura acima ajuda-nos a perceber que os professores revelam uma visão bastante positiva das tecnologias e do papel que estas podem ter nas práticas de ensino de inglês, quer ao nível da motivação dos alunos, quer ao nível da aprendizagem de aspetos específicos da língua inglesa. Todavia, os dados mostram que os inquiridos veem esse enriquecimento das situações de aprendizagem a ser aplicado de acordo com um conjunto de estratégias de ensino essencialmente tradicionais.

Apesar da referida contradição entre o reconhecimento do potencial das tecnologias e o uso mais tradicional das mesmas, o que verificamos é que parece haver uma coerência entre a visão pedagógica e o uso que é feito dessas ferramentas. Se considerarmos as variações que decorrem da articulação dessas duas dimensões inerentes ao uso curricular das tecnologias, situaríamos os inquiridos no que Costa (2012) considera ser o Quadrante III da matriz dos tipos de usos das TIC (ver Figura 2). Assim, os professores veem a tecnologia como algo que permite apoiar o trabalho, associando a sua utilização em aula maioritariamente a exercícios de consolidação das aprendizagens. Ainda que constitua o que o autor considera um uso “fraco” das tecnologias,

dadas todas as suas potencialidades, o tipo de uso que se prevê fazer está em sintonia com os princípios teóricos subjacentes ao modelo de trabalho que os professores parecem privilegiar.

Esta situação está, assim, intimamente relacionada com a atitude dos professores face ao processo de ensino e aprendizagem mesmo sem tecnologias e deve ser seriamente considerada, uma vez que estudos revelam que para que os professores usem mais tecnologias com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos é necessário perceber em que crenças pedagógicas assentam as suas práticas (Ertmer, 2005). Em suma, este uso das TIC, identificado como o que os professores fariam numa situação ideal e por isso representativo da perceção que têm do potencial das tecnologias, fica longe do que é entendido como o poder inovador e transformador destas ferramentas digitais.

4.2. UTILIZAÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS DAS TIC NO ENSINO DE INGLÊS

Como expusemos aquando do resultado da análise dos referenciais que orientam as práticas dos professores de inglês no nosso país, apesar de haver ainda poucas orientações específicas sobre o papel das TIC nessas práticas, podemos afirmar que ensinar inglês com tecnologias requer mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes para pôr em ação estratégias de ensino e aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua competência comunicativa em contexto enriquecido pelas tecnologias digitais. Uma das finalidades do nosso trabalho era, precisamente, conhecer essas estratégias de ensino e de aprendizagem para assim percebermos como são as utilizações pedagógicas e didáticas que os professores de inglês fazem das TIC.

Conscientes de que, no presente estudo, não nos foi possível observar aulas e, que o que temos são relatos feitos pelos próprios professores sobre essas situações, consideramos que os dados obtidos de fontes diferentes nos permitem, ainda assim, discutir essas utilizações. Neste sentido, apresentamos uma leitura dos resultados relativos a essas utilizações, procurando aprofundar a interpretação dos mesmos para que possamos perceber o quê, quando, para quê e como usam os professores as tecnologias em aula.

Quanto às ferramentas digitais mais usadas, destacamos os sites informativos e temáticos, as apresentações multimédia, os sites com exercícios de língua inglesa e os repositórios áudio, vídeo e imagem. Quer nos questionários quer nos relatos, estes são os recursos que apresentam índices de frequência mais elevados no seu todo, denotando uma preferência dos professores pela utilização destas ferramentas. À exceção das apresentações multimédia, as restantes tecnologias coadunam-se com uma utilização menos produtiva por parte dos alunos, uma vez

que consistem essencialmente em recursos que são acedidos para obter informação ou praticar aspetos mais específicos da língua.

Ainda que esses elementos sejam o que de comum encontramos nos resultados dos questionários e dos relatos escritos, indicando assim as ferramentas globalmente mais usadas pelos professores de inglês, há alguns resultados que diferem entre as duas fontes de dados e que passamos a discutir. Por um lado, nos questionários as ferramentas mais mencionadas são os processadores de texto e o correio eletrónico, com quase metade dos inquiridos afirmando usar estas tecnologias várias vezes por semana. Seguem-se então as tecnologias acima referidas, cujos valores relativos a uma utilização de pelo menos uma vez por semana são ligeiramente inferiores, mas não ficam muito longe. No extremo oposto, com valores muito elevados na frequência de uma vez por trimestre ou menos, encontram-se as tecnologias que com recurso à internet preveem a produção, discussão ou edição de algo, ou seja, as ferramentas 2.0. Aqui incluímos os blogues, os podcasts, as videoconferências ou as wiki. Por outro lado, os relatos escritos dão algum destaque a este tipo de tecnologias, havendo alguns registos de ferramentas que, não sendo as que constam na tipologia por nós predefinida, apresentam características que as enquadram no conjunto de aplicações web 2.0.

As investigações na área da utilização das TIC no ensino de inglês, apontam a Internet e as ferramentas web 2.0 como recursos de extremo valor para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que favorecerem situações que permitem os alunos envolverem-se em situações de comunicação e interação (Blake, 2008; Legutke et al., 2007; Warschauer, 2000). Efetivamente, como verificámos anteriormente, também os professores envolvidos no presente estudo reconhecem esse aspeto como uma das maiores vantagens de usar as TIC no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, as práticas reportadas não denotam a mesma perspetiva, uma vez que as ferramentas privilegiadas não apontam para dinâmicas de aula que requeiram dos alunos um papel mais ativo e um envolvimento em situações de interação e colaboração com outros. Esta interpretação dos resultados é fortalecida quando temos em conta o que, segundo os inquiridos, aconteceria numa situação ideal, pois os professores dizem que gostariam de usar mais as ferramentas que já usam e aumentariam pouco a frequência de utilização das restantes.

Relativamente aos objetivos subjacentes às utilizações das tecnologias no ensino de inglês, verificamos que os professores usam as tecnologias nas suas aulas quer com objetivos de natureza mais geral, quer com objetivos mais específicos ao nível da língua inglesa. Segundo os resultados dos questionários, os professores afirmam que usam as TIC para motivar os alunos

para o trabalho de sala de aula, para expor conteúdos e para proporcionar situações de prática de vocabulário e gramática. Estes objetivos, também privilegiados numa eventual situação ideal, parecem estar em conformidade com as ferramentas identificadas como as mais usadas - sites informativos ou com exercícios, apresentações multimédia e repositórios. Estas finalidades aproximam-se das poucas referências feitas ao papel das TIC nos referenciais nacionais (Decreto-Lei n.º 240/2001) e europeus (Conselho da Europa, 2001; Kelly & Grenfell, 2004) para os professores de línguas, nos quais se aconselha a utilização de recursos eletrónicos disponíveis, online ou offline, como uma fonte de recursos a aplicar no ensino, nomeadamente para praticar a língua.

Contudo, os resultados dos relatos trazem-nos outra realidade quanto aos objetivos. Neste caso, a maioria das estratégias partilhadas tinha como principal objetivo trabalhar aspetos específicos da competência comunicativa em inglês, como colocar os alunos a produzir trabalhos e criar situações de comunicação em inglês. Seguem-se objetivos ao nível do desenvolvimento das competências gerais dos alunos, como pesquisar e selecionar informação ou promover a autonomia. Em último lugar, com o menor número de registos, encontram-se as questões associadas à motivação ou à exposição de conteúdos. Todavia, quase todos os professores que partilharam as suas reflexões sobre as estratégias enviadas mencionaram a motivação e o interesse dos alunos como razões para utilizarem as TIC naquela situação. Esta aparente contradição poderá estar associada a algumas fragilidades no que diz respeito à conceptualização, e posterior manifestação escrita, de estratégias de ensino e aprendizagem. Com referimos no capítulo anterior, a análise dos objetivos dos relatos decorreu da leitura do que os professores escreverem nessa parte do documento e também da estratégia em si, pois nem todos os objetivos estavam escritos de acordo com o que são os parâmetros mais comuns para a expressão de objetivos pedagógico-didáticos e nem sempre o declarado se coadunava com a atividade em si.

Para melhor percebermos para quê se usam as tecnologias nas aulas de inglês, solicitámos também a identificação das competências visadas aquando da utilização das mesmas em sala de aula. Nos relatos, todas as componentes da competência comunicativa são referidas, ainda que o vocabulário e a produção oral assumam algum destaque. Muitas vezes na mesma estratégia são visadas diferentes componentes, cada uma em momentos ou fases distintas. Se considerarmos os aspetos identificados em conjunto, verificamos que a oralidade (produção e compreensão) é, a par do vocabulário e gramática, a componente mais mencionada nas estratégias partilhadas pelos professores. Estes resultados são muito semelhantes aos obtidos

nos questionários, evidenciando uma predominância do trabalho feito ao nível das competências linguísticas relacionadas com vocabulário e gramática. Ainda que estes elementos tenham efetivamente um lugar de destaque, é também de referir a importância atribuída às ferramentas digitais para trabalhar as componentes da oralidade, uma vez que cerca de metade dos inquiridos afirma usar as TIC com essa finalidade.

Apesar das diferenças identificadas entre os resultados dos questionários e os dos relatos escritos, acreditamos que há um núcleo de finalidades comuns ao uso das TIC e que as divergências obtidas podem ser explicadas por vários fatores (tais como o menor número de relatos, os sujeitos terem práticas mais frequentes de utilização das tecnologias, a natureza dos dados solicitados ser mais descritiva, etc.). Assim, cremos poder afirmar que os professores usam as TIC no ensino de inglês maioritariamente para motivar os alunos para as tarefas de sala de aula, para trabalhar aspetos relacionados com o vocabulário ou a gramática, e para fomentar a oralidade. Estas conclusões são sustentadas também pelos dados sobre as ferramentas mais usadas, uma vez que as apresentações multimédia são frequentemente usadas para apoiar a produção oral dos alunos ou a exposição e a clarificação de aspetos funcionais da língua, os sites com exercícios de inglês permitem praticar vocabulário e gramática, e os repositórios áudio, vídeo e imagem oferecem recursos variados para a realização de tarefas de compreensão ou produção oral.

Importa também perceber que dinâmicas de sala de aula os professores mais usam com as TIC, nomeadamente como é que os professores organizam o trabalho dos alunos em articulação com as tarefas e as atividades. De acordo com os dados empíricos, o trabalho individual por parte dos alunos é a forma social de trabalho mais frequente. Nos relatos, o plenário dinamizado pelo professor apresenta um número de ocorrências próximo do trabalho individual, o que não acontece nos questionários, uma vez que todas as restantes formas sociais de trabalho apresentam valores baixos em termos de frequência regular. Globalmente, as formas sociais de trabalho que implicam que os alunos trabalhem agrupados, em pares ou em grupos, são, em ambas as fontes de dados, as menos referenciadas.

Quando olhamos para as atividades mais frequentemente realizadas nas aulas de inglês com recurso às tecnologias, encontramos bastantes diferenças entre os resultados dos questionários e os dos relatos escritos. Se nas estratégias descritas se destacam as atividades que requerem algum tipo de produção escrita ou oral por parte dos alunos, no caso dos questionários a audição de textos e a apresentação pelo professor são as atividades mais realizadas. Por outro lado, as atividades que os inquiridos afirmam realizar com menor frequência são o conto ou reconto de

histórias, a representação, a apresentação pelo aluno e os debates ou discussão. Curiosamente, as duas últimas são as que têm maior número de ocorrências nas estratégias partilhadas através dos relatos escritos, e, apesar de também surgirem referências à audição de textos e à apresentação pelo professor, estas são em número reduzido. Entre os extremos, com valores que revelam alguma regularidade, quer através da presença nos relatos, quer pelos valores de frequência nos questionários, encontramos as atividades de pergunta/resposta, escolha múltipla ou verdadeiro/falso, reformulação ou completação de espaços e sistematização.

Ao lermos estes resultados à luz dos outros elementos relativos às utilizações pedagógicas das TIC em aula, nomeadamente os objetivos e as competências visadas, parece-nos que há efetivamente uma tendência para usar as ferramentas digitais para trabalhar as componentes de vocabulário e gramática. Ainda que estas áreas não sejam as mais evidenciadas nos relatos escritos, também estão presentes em vários deles reforçando a importância que têm aquando do uso das tecnologias para a aprendizagem de inglês. Se nos relatos as tecnologias são muitas vezes usadas para realizar atividades em que os alunos usam a língua de forma mais livre e menos dirigida, também se verifica o extremo oposto em que as tecnologias são referidas como suporte para praticar aspetos linguísticos específicos. É ainda de referir que em alguns relatos as TIC surgem como ferramentas para realizar o trabalho de casa e não como algo a usar em sala de aula, dados que vão ao encontro dos resultados obtidos em estudos europeu. No relatório da OCDE de 2015 “Alunos, Computadores e Aprendizagem”, Portugal destaca-se por apresentar valores acima da média europeia no que concerne ao uso das TIC fora da escola para realização de tarefas escolares, quando tal não seria exetável dado que a utilização dessas ferramentas na escola está abaixo da média.

Pegando nos resultados acima enunciados, gostaríamos agora de sintetizar a informação que temos sobre as utilizações pedagógicas e didáticas das TIC no ensino de inglês:

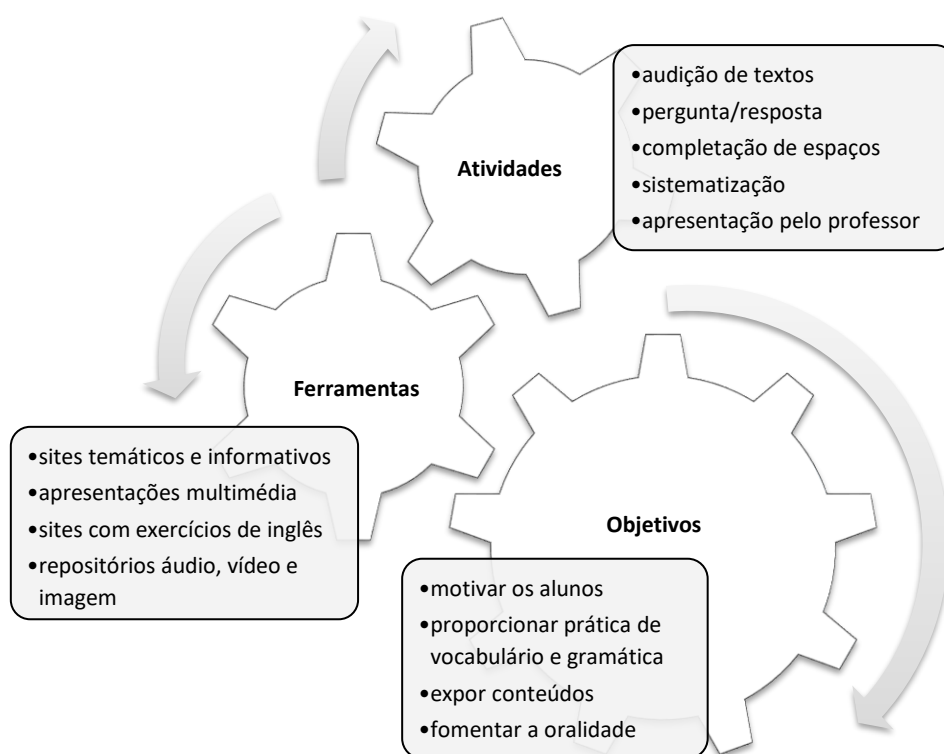


FIGURA 15 - UTILIZAÇÕES DAS TIC NO ENSINO DE INGLÊS

Como a representação gráfica nos permite ler, nenhum dos elementos escolhidos aquando do uso das tecnologias é independente dos restantes. Pelo contrário, as escolhas tomadas a cada um dos níveis têm implicações em toda a dinâmica que é a aula de inglês. Se agora, sistematizados os resultados neste âmbito, lermos estas informações tendo em consideração os princípios gerais que suportam os processos de ensino e aprendizagem orientado por uma visão comunicativa da língua (Breen & Candlin, 2001; Brown, 2007; Nunan & Lamb, 2001), verificamos que estas utilizações das TIC estão globalmente longe dessa abordagem. Por um lado, os objetivos enunciados não visam todas as componentes da competência comunicativa e, apesar de incluírem objetivos linguísticos, não visam necessariamente competências funcionais. Por outro lado, as estratégias não envolvem, na sua maioria, os alunos em situações de uso pragmático e autêntico da língua, sendo diminuto o número de tarefas que implicam partilha de informações ou negociação de significado. Não identificamos, nas utilizações relatadas, tarefas de aprendizagem com tecnologias que façam uso das características que mais podem enriquecer a experiência dos alunos com a própria língua, quer seja através do aumento da exposição à mesma, quer seja através dos processos de interação (Chapelle, 2007) .

Ainda que, o uso das TIC implicasse quase sempre o contacto com a língua ou até uma efetiva utilização da mesma, ora produtiva ora receptivamente, ao aluno é atribuído maioritariamente um papel pouco ativo no processo. Assim, constatámos que muitas vezes a sua ação ou intervenção estava limitada à resolução de exercícios, de natureza essencialmente fechada, que eram propostos pelo professor. Esta situação tem surgido noutras investigações e corresponde ao que alguns autores denominam de um “modelo fraco” de integração das TIC e que se caracterizam como práticas em que há um uso pouco frequente das tecnologias e os alunos trabalham individualmente ou grupo turma para realizar tarefas semelhantes às que fariam recorrendo ao tradicional manual (Area-Moreira, Hernández-Rivero, & Sosa-Alonso, 2016). Contudo, devemos equacionar que isto pode estar relacionado, mais do que com a tecnologia em si, com as preferências pedagógico-didáticas dos professores ou com as abordagens metodológicas ao ensino das línguas com que estão mais familiarizados.

4.3. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez analisados os aspetos que nos permitem perceber melhor a forma como os professores de inglês percebem as TIC no ensino e aprendizagem e como são as utilizações dessas ferramentas nas suas práticas, retomamos agora as questões específicas da nossa investigação. Desta forma, expomos, em modo de síntese e buscando já alguma sistematização, as nossas respostas às questões que nortearam todo o trabalho.

Questão 1. Como é que os professores combinam diferentes conhecimentos profissionais, nomeadamente o pedagógico-didático e o tecnológico, para integrar as TIC no ensino do inglês?

A primeira questão assenta no pressuposto que ensinar é uma atividade complexa, que implica a articulação entre vários tipos de conhecimento profissional e que na era digital isso incluirá necessariamente saberes de natureza tecnológica. Cientes de que não há uma única organização para as dimensões do saber docente, uma vez que diferentes autores adotam categorias distintas (Ponte, 1999; Roldão, 2004; Shulman, 1986) adotamos o já referido modelo TPACK, em que o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo é desenvolvido para incluir a componente das tecnologias. Segundo os autores do modelo, é necessário a existência de um quadro de referência que sustente o ensinar com tecnologias, para evitar a tendência de olhar apenas para as ferramentas e não para como são usadas pois “simplesmente introduzir a tecnologia no processo educativo não é suficiente” (Mishra & Koehler, 2006, p. 1018).

No nosso estudo não pretendemos examinar o quadro teórico em si, ou seja, não é nossa finalidade explorar cada um dos domínios que compõem o TPACK no caso da disciplina de inglês ou as relações específicas que se estabelecem entre eles. Nos últimos anos vários estudos têm procurado especificar o quadro TPACK para os professores de inglês e validar o potencial do mesmo, principalmente no âmbito da formação inicial ou contínua de professores (Drajati, Tan, Haryati, Rochsantiningsih, & Zainnuri, 2018; Ekrem & Recep, 2014; Köse, 2016; Tai & Chuang, 2012), pelo que esses trabalhos poderão ser boas referências para quem tenha particular interesse nesse aspeto. Para nós, o interesse maior reside em perceber como é que os professores articulam as referidas dimensões.

Foi neste sentido que, no primeiro capítulo do trabalho, apresentámos uma representação gráfica do que entendemos serem esses três domínios no caso dos professores de inglês no nosso país (Figura 10 - DIMENSÕES TPACK PARA O ENSINO DE LÍNGUAS). Sabemos que se trata de uma síntese genérica na qual apenas constam os princípios identificados nos normativos que orientam as práticas dos professores de inglês, mas considerámos suficiente para a nossa investigação adotar uma visão macro dos referidos saberes e competências. Para enquadrar as nossas conclusões, recuperamos agora o conteúdo dessa figura e relembramos a que correspondem as três dimensões envolvidas no processo de ensino de inglês com tecnologias:

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão Língua: dominar as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas que, no seu conjunto, permitem compreender, produzir e interagir oralmente e por escrito usando uma língua. | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão Ensino: planificar, organizar e regular o ensino e as aprendizagens, com base num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão TIC: conhecer e utilizar recursos tecnológicos de acordo com o seu potencial educativo, para aceder a e tratar informação, comunicar, elaborar documentos e apoiar processos de avaliação. |
|---|--|--|

No âmbito da dimensão língua, que neste caso é o conteúdo a ser ensinado, não está aqui em causa uma avaliação das competências dos professores neste domínio, mas sim o uso que fazem desses elementos de forma a ajudar os alunos a desenvolver essa competência em língua inglesa. Do que os resultados nos mostram, os professores privilegiam as competências linguísticas, havendo pouca ou nenhuma referência a competências sociolinguísticas ou pragmáticas. Adicionalmente, uma vez que a maioria das atividades propostas implicam um uso restrito da língua e são muito dirigidas pelo professor, o desenvolvimento da compreensão, produção e interação em inglês parece não ser o foco maior das utilizações das TIC em aula. É verdade que em alguns momentos encontramos referências, quer nos questionários, quer nos

relatos, a situações em que os alunos recorrem às tecnologias para pesquisar e selecionar informação, para debater entre si determinados assuntos ou para produzir algum tipo de trabalho em inglês. Considerando que tais situações mobilizam diferentes elementos da língua inglesa, não podemos, contudo, deixar de referir que as descrições das estratégias que o fazem são na sua maioria pouco claras no que às competências de língua dizem respeito.

Essa falta de clareza está também presente no que diz respeito à eventual aplicação de conhecimentos pedagógico-didáticos aquando do uso das tecnologias. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, alguns relatos escritos revelaram-se pouco elaborados quanto à organização e sequência didática das estratégias referidas, ora por serem muitíssimo sucintos ora por serem ambíguos quanto aos objetivos e aos respetivos procedimentos. Tendo em conta que não temos dados suficientes para perceber como é que os professores usam as suas competências de planificar, organizar e regular o ensino e as aprendizagens nos contextos com tecnologias, apenas podemos procurar padrões na relação entre esses elementos. Assim, no caso dos relatos verificamos que alguns professores não fazem essa articulação de forma sistematizada e nem sempre garantem uma coerência entre os diferentes elementos pedagógico-didáticos. Exemplo disso é o facto da maioria das estratégias analisadas terem como objetivo desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa, o que requererá à partida um papel ativo e até alguma interação por parte dos alunos, mas depois as formas sociais de trabalho mais selecionadas são o trabalho individual e o plenário pelo professor, ambas com quase o mesmo número de registos.

Por outro lado, os resultados dos questionários revelam que há uma conformidade entre os principais elementos do domínio pedagógico-didático. Apesar de constataremos que a utilização das tecnologias nas práticas letivas dos professores inquiridos não é muito variada e, como discutiremos adiante, não muito inovadora face às práticas tradicionais de ensino, há efetivamente uma articulação entre o que são os objetivos, as ferramentas e as atividades selecionadas. Para além de escolherem as TIC para motivar os alunos, os inquiridos usam muito as tecnologias para proporcionar situações de aquisição e prática de vocabulário e gramática, pelo que não surpreende que as ferramentas mais selecionadas sejam as apresentações eletrónicas, os sites com exercícios de língua e os repositórios online, e que a forma de organização mais adotada seja o trabalho individual e o plenário pelo professor.

Resta-nos ainda ponderar que os dados empíricos do nosso estudo versam apenas sobre as práticas de ensino com tecnologias, não tendo por isso ponto de comparação com o que serão

as práticas de ensino desses sujeitos sem essas ferramentas digitais. Desta forma, podemos apenas conjecturar sobre o que leva ao cenário por nós encontrado, colocando a hipótese de os professores tenderem a usar mais determinadas estratégias de ensino e aprendizagem, mesmo sem tecnologia, bem como a eventualidade de não estarem ainda familiarizados com o uso das tecnologias para fins pedagógicos diversos. Quanto à primeira, alguns estudos têm efetivamente encontrado uma relação entre as práticas de ensino sem tecnologias e as práticas com tecnologias, referindo que os professores tendem a incorporar as TIC de acordo com as suas abordagens metodológicas habituais e não a adotar novas estratégias quando fazem uso das mesmas (Area-Moreira et al., 2016; Ding, Ottenbreit-Leftwich, Lu, & Glazewski, 2019). Isto não exclui, contudo, a segunda hipótese, ou seja, a existência de falhas ao nível dos saberes e competências TIC para ensinar.

Efetivamente, os últimos dados internacionais sobre esta temática referem que, mesmo com um aumento de iniciativas para a aquisição de competências TIC pelos professores, ainda não se verifica um uso sistemático das tecnologias nas práticas de ensino e que isso talvez se deva ao facto de os professores se sentirem pouco capazes de o fazer (OECD, 2016). Considerando que ao nível da integração curricular das tecnologias, os professores deveriam ser capazes de utilizar recursos tecnológicos de acordo com o seu potencial educativo, estamos em crer que haverá certamente um leque alargado de tecnologias cuja existência ou a aplicação pedagógica os professores inquiridos desconhecem. A ausência de interesse em usar com mais frequência as tecnologias web 2.0 como suporte para situações de interação e comunicação na aula de inglês, revela precisamente isso, uma vez que as mais valias desse tipo de utilizações são francamente reconhecidas pela comunidade educativa na área da aprendizagem de línguas (Godwin-Jones, 2003; Sykes et al., 2008; Warschauer, 2010).

Curiosamente, quando questionados diretamente sobre o que determina o uso que fazem das tecnologias nas suas práticas letivas, os professores destacam os conhecimentos e competências em TIC, em claro detrimento dos conhecimentos teóricos sobre a utilização das tecnologias digitais na educação. Segundo os inquiridos, o mais relevante é o seu à-vontade na utilização das ferramentas digitais mais comuns e o menos relevante será o conhecimento sobre o potencial que as tecnologias têm para o ensino. Esta forma de perceber a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem vai ao encontro do que as reflexões escritas pós relatos nos mostram, ou seja, os professores tendem a chegar a determinadas estratégias partindo de conhecimentos que obtiveram em formações no âmbito das TIC ou de recursos digitais que encontram online. Ambas as situações revelam que o domínio tecnológico toma

primazia aquando da decisão de avançar para situações de ensino e aprendizagem com TIC, o que inevitavelmente trará limitações na forma como os restantes domínios são mobilizados para rentabilizar tais ferramentas.

Recuperando a nossa primeira questão de investigação, podemos dizer que os professores combinam os seus conhecimentos profissionais, nomeadamente o pedagógico-didático e o tecnológico, de forma intrinsecamente coerente e, apesar de termos encontrado algumas inconsistências, os resultados globais evidenciam existir uma harmonia entre o que fazem, para que o fazem e como o fazem. Todavia, no nosso entendimento, o uso que é feito da tecnologia é limitado no que à exploração do seu potencial diz respeito. Os resultados mostram-nos que os professores de inglês auscultados tendem a usar as tecnologias de uma forma mais tradicional, utilizando recursos digitais que motivam os alunos e recorrendo a ferramentas que permitem aceder a exercícios para praticar essencialmente competências linguísticas ao nível da gramática e vocabulário.

Estes resultados, não sendo inspiradores de um cenário de transformação ou inovação, demonstram a existência de alguns dos benefícios que têm sido associados ao uso das tecnologias no ensino de inglês, como é o caso da motivação que pode levar a um melhor desempenho por parte dos alunos. Motivar os alunos para a aprendizagem, assim como o aumentar a interação e comunicação ou incentivar à autonomia dos alunos, são mais valias que só beneficiarão os alunos quando integradas no uso de metodologias pedagógicas adequadas (Azmi, 2017; Bax, 2004). Assim, com base nos resultados obtidos, estamos em crer que será necessário dar um passo atrás e focar a atenção no que compõe a dimensão pedagógico-didática e a tecnológica no caso dos professores de inglês, para assim garantir que o trabalho a realizar com as tecnologias vai efetivamente ao encontro de práticas de ensino que refletem os princípios da abordagem comunicativa.

Questão 2. Que relação é possível estabelecer entre a utilização das TIC em sala de aula e o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa?

Sabendo que as tecnologias são há muito consideradas um recurso valioso no processo de ensino e aprendizagem de línguas, não podemos negar que as TIC, com todas as suas funcionalidades de acesso e partilha de informação, exponenciaram em muito esse valor. Recordamos que nos situamos numa visão comunicativa da língua, visão essa sustentada pelos referentes nacionais e europeus, e segundo a qual a aprendizagem de uma língua deve basear-se em necessidades comunicativas reais. É neste sentido que o Quadro Europeu de Referência

Comum para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) assume uma abordagem orientada para a ação, entendendo os aprendentes de língua como agentes sociais que usam, entre outros, os recursos linguísticos para realizar com sucesso determinadas tarefas. Neste contexto, são várias as dimensões a considerar no processo de ensino, desde as características individuais dos aprendentes às atividades ou textos selecionados. Os ambientes digitais não só oferecem um sem número de recursos para obtermos situações de aprendizagem que vão ao encontro dessas características, como podem facilitar os processos de interação e trocas comunicativas usando a língua em contextos autênticos.

Quando procurámos perceber melhor qual a relação entre as TIC e as competências comunicativas em língua inglesa, verificámos que os referenciais que orientam o trabalho dos professores são bastante omissos nessa área. Ainda que em todos encontremos algum tipo de menção às tecnologias, o papel que estas ferramentas podem ter no processo de ensino e aprendizagem não é explícito, estando na sua maioria associadas a uma fonte de recursos a utilizar nas estratégias de ensino. Por outro lado, a literatura é consensual em identificar as mais valias que emergem da utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento das competências comunicativas. Recuperando as principais evidências neste campo, já expostas no primeiro capítulo deste trabalho, podemos afirmar que usar as TIC permite fomentar a interação, a negociação de significado e a colaboração, elementos que são fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua quando adotamos uma abordagem comunicativa da mesma (Breen & Candlin, 2001; Murray, 2007; Savignon, 2007).

Assim, em termos teóricos temos fundamento para afirmar que há uma relação positiva entre o uso das tecnologias e o desenvolvimento de competências comunicativas em inglês. Contudo, empiricamente, tendo por base os resultados do nosso estudo, não podemos partilhar tão veementemente da mesma convicção. Considerando o que os professores relatam fazer com as tecnologias em aula, para além do fator motivação, encontramos um foco quase exclusivo na componente linguística da competência comunicativa. Não pretendendo relativizar a importância que os domínios do léxico ou da gramática têm na aprendizagem da língua, sabemos que para realizarem as intenções comunicativas, os alunos precisam de desenvolver também as componentes sociolinguísticas e pragmáticas da competência comunicativa. Mesmo nos relatos escritos, que evidenciam uma maior diversidade de atividades cuja natureza aponta para a realização de tarefas mais complexas, é difícil identificar um trabalho intencional ao nível dessas componentes.

Esta falta de visibilidade do papel que as tecnologias podem ter no desenvolvimento da competência comunicativa no seu todo e, em particular, através da exposição dos alunos a situações autênticas de comunicação, está patente principalmente nos resultados obtidos no questionário sobre a partilha das práticas reais e ideais. Como tivemos já oportunidade de analisar, os professores declaram usar maioritariamente as tecnologias em aula para dinamizar atividades de audição, de apresentação pelo professor ou pergunta/resposta, visando essencialmente um trabalho ao nível de vocabulário, gramática e pronúncia, bem como da compreensão oral. Ao expressarem o que fariam numa situação ideal, afirmam que gostariam de usar as tecnologias com bastante mais frequência para trabalhar as restantes componentes de compreensão, produção e interação escrita ou oral, mas continuam a expressar uma intenção de fazê-lo recorrendo ao mesmo tipo de atividades. Se por um lado isto revela um reconhecimento de que a competência comunicativa requer receção, produção e interação orais e escritas, por outro denota alguma falta de consistência relativamente às formas de o fazer. Exemplo disso são os valores referentes a uma situação ideal, que no caso das atividades como a produção de texto, o debate ou a apresentação pelo aluno obtém resultados que apontam para uma utilização pouco frequente (uma vez por mês ou menos).

No entanto, quando questionados diretamente sobre o potencial das tecnologias para a aprendizagem de línguas, os professores aparentam estar conscientes de que muitas das vantagens decorrem dos processos de contextualização de tarefas e das situações de colaboração e interação. Este parecer não é traduzido no que os inquiridos afirmam fazer ou gostar de fazer com as tecnologias em aula, mas temos algumas manifestações disso nos relatos. Aqui, há já evidências de que as tecnologias são por vezes usadas para trabalhar a língua como um todo em ação. Nas estratégias partilhadas pelos professores encontramos, quer nos objetivos elencados, quer na descrição das atividades, uma variedade de tarefas que, pela sua natureza, permitem aos alunos trabalhar competências aos vários níveis, a saber: debates, visionamento de filmes e posterior discussão, pesquisas online para elaboração de trabalhos escritos ou orais sobre um tema, entre outras.

Nestes casos, em que há mais interatividade entre alunos e textos ou alunos e alunos, torna-se mais fácil reconhecer a mobilização de competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas pois surgem como necessárias para realizar as atividades propostas. Sem dúvida que, no caso dos relatos escritos, e salvo algumas exceções, os alunos usam a língua inglesa com finalidades mais claramente comunicativas. Todavia, é de ressaltar que nem sempre as estratégias estavam detalhadas ao ponto de se compreender a totalidade da sequência didática em causa, o que

dificultou a nossa leitura relativamente ao trabalho desenvolvido ao nível das aprendizagens de inglês. Ainda assim, tudo parece indicar que os relatos refletem práticas mais comunicativas do uso das tecnologias.

Quando refletimos sobre a globalidade dos resultados obtidos, damos-nos conta que estes estão em linha com as preocupações já identificadas pela literatura relativamente ao uso das TIC no ensino de línguas. Mais concretamente, Davies (2002), ao debruçar-se sobre o impacto das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas, afirma que houve, nalguns casos, um retrocesso pedagógico decorrente de um aumento de uso de exercícios de repetição e prática, em detrimento de situações mais comunicativas. Efetivamente, as tecnologias não podem sobrepor-se às questões pedagógicas e didáticas, devendo por isso ser consideradas na medida em que permitem criar ambientes que fomentam a aprendizagem de uma língua enquanto processo social de comunicação e interação. É neste sentido que vários autores destacam o valor das TIC no ensino de línguas estrangeiras por possibilitar o acesso a exemplos de uso de língua para fins comunicativos autênticos, nos quais os alunos podem também intervir (BECTA, 2004; Blake, 2008; Legutke et al., 2007)

Em suma, as TIC são utilizadas em sala de aula essencialmente para motivar os alunos para a aprendizagem e para trabalhar apenas alguns aspetos específicos que compõem a competência comunicativa em língua inglesa. Desta forma, o que poderia ser uma relação bastante proveitosa em termos de desenvolvimento das competências dos alunos fica, a nosso ver, comprometida e limitada. Não estamos a afirmar que os alunos não aprendem inglês nas aulas em que usam as tecnologias, mas sim que o benefício em termos de aprendizagem é reduzido pela forma como as tecnologias são usadas. Não se verificando uma real preferência por estratégias que fomentem os processos de interação ou que mobilizem recursos autênticos para envolver os alunos em situações reais de comunicação, não há evidências de que as TIC sejam usadas para que os alunos aprendam inglês vivenciando a língua.

Questão 3. De que forma as competências TIC dos professores mobilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino de inglês contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos?

Quando falamos em competências TIC dos professores, situamo-nos no quadro teórico da competência enquanto um saber em ação, resultante da mobilização efetiva de saberes, capacidades e atitudes para responder a determinada situação (Boyatzis, 1982; Guthrie, 2009; Perrenoud, 2001a) e no quadro normativo do Referencial em Competências TIC para Professores

e do Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Costa et al.,2008; Portaria n.º 731/2009 de 7 de julho e Portaria n.º 321/2013 de 28 de outubro). De acordo com estes referentes, já analisados em momentos anteriores deste trabalho, há três níveis de certificação de competências nesta área, sendo que o nível um versa sobre as competências relativas à utilização das TIC como ferramentas funcionais no contexto profissional. Os seguintes preveem uma combinação mais evidente da dimensão tecnológica e da dimensão pedagógica requerendo, por isso, a integração das TIC como recurso pedagógico (nível dois) ou a inovação das práticas pedagógicas com TIC (nível três).

Tendo por base os elementos que compõem o conjunto de macro competências digitais em TIC e procurando concretizar, com base nas leituras e no estudo exploratório realizado, o que poderiam ser as macro competências pedagógicas com TIC para o ensino de inglês, apresentámos aos professores uma lista de ações relacionadas com ambas e pedimos que indicassem o seu grau de conforto ou desconforto na realização das mesmas. Os resultados revelam que os inquiridos se sentem confortáveis na maioria das situações listadas, expressando um grau de conforto ligeiramente maior na realização de tarefas tecnológicas do que de tarefas pedagógico-didáticas com tecnologias. Quanto às primeiras, excetua-se a utilização de ferramentas Web 2.0, pois a maioria dos professores declara não se sentir confortável em usá-las para produção, colaboração ou partilha. Relativamente às últimas, destacamos que os inquiridos indicam sentirem-se particularmente confortáveis a selecionar recursos digitais de acordo com os objetivos da aula, a dinamizar diferentes tipos de atividades com recurso às tecnologias e a planificar uma unidade didática incluindo tecnologias. Apesar de globalmente confortáveis neste âmbito, nota-se alguma diminuição do conforto relativo à realização das tarefas que requerem o conhecimento e a aplicação de metodologias de ensino, de princípios pedagógicos de aprendizagem de línguas e de formas de desenvolver as componentes da competência comunicativa.

Apesar desta clara manifestação de conforto, que estamos em crer poder ser entendida como uma autoavaliação das próprias competências nesse domínio, quando chamados a partilhar as suas práticas não encontramos a mesma realidade. O que os dados dos questionários nos mostram é que as atividades mais usadas com tecnologias tendem a ser as mesmas, bem como as ferramentas digitais selecionadas. Por outro lado, confirmamos que há uma coerência entre os conteúdos ou aspetos linguísticos selecionados para o trabalho com TIC, as estratégias adotadas para o fazer e as tecnologias usadas. Assim, os resultados levam-nos a confirmar a perceção dos professores relativamente à sua capacidade de mobilizar as suas competências

digitais para integrar as TIC no ensino de inglês, com a ressalva de que essa integração visa apenas alguns aspetos do que os alunos devem adquirir e desenvolver numa aula de língua.

A leitura dos dados obtidos nos relatos escritos dá-nos elementos um pouco contraditórios relativamente a esta questão. Se na análise dos mesmos verificamos que os objetivos selecionados, os recursos digitais usados e as atividades propostas são mais variados do que os destacados nos questionários, constatamos também alguma falta de clareza na forma de apresentar as estratégias. Em muitas situações o que era esperado ser uma descrição das atividades e tarefas a realizar por professor e alunos, e de onde esperávamos retirar alguns elementos quanto às dimensões da competência docente ali mobilizadas, acaba por ser apenas uma lista sucinta de momentos de aula. Um exemplo claro dessa situação é um relato de uma atividade realizada no ensino secundário, com a duração prevista de dez aulas que é descrita como “brainstorming; role-playing e debate sobre vantagens e desvantagens dos media; trabalho de pesquisa; utilização de textos escritos com atividades de interpretação; utilização da internet na aula e explorar as suas vantagens e desvantagens”. Mesmo encontrando algumas inconsistências, os documentos levam-nos a crer que os professores, à semelhança do que afirmam quando diretamente questionados sobre isso, se sentem confortáveis em utilizar várias ferramentas tecnológicas e que as integram nas suas práticas letivas. Porém, a forma como o relatam revela que não estarão tão à vontade na conceção, operacionalização, partilha e reflexão sobre uso pedagógico-didático das mesmas.

Se procurarmos o que o referencial de competências em TIC nos diz sobre esse uso, damos conta que o mesmo implica ser capaz de mobilizar as tecnologias “para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens dos alunos” (Costa et al., 2008, p. xviii). No caso específico de inglês, identificar à partida que competências em TIC devem ter os professores de línguas para melhor integrarem essas ferramentas nas suas práticas não tem sido fácil. Reforçando a importância de ter em conta a forma como as tecnologias influenciam a maneira como os alunos usam a língua e as consequências comunicativas que daí poderemos retirar, usar as TIC de forma eficaz no ensino tem sido visto consensualmente como conceber tarefas de aprendizagem em que os alunos usam as tecnologias para se envolverem em processos de compreensão, produção e interação (Chun, Kern, & Smith, 2016; G. Hall, 2011).

Isto toca o cerne da nossa questão de investigação, que procura perceber se as competências TIC dos professores estão de facto a ser usadas para enriquecer o processo de ensino e,

consequentemente, melhorar as aprendizagens ao nível de inglês. Não tendo dados que nos permitam avaliar as competências dos professores inquiridos, nem tão pouco o impacto do uso das TIC nas aprendizagens dos alunos, apenas podemos procurar respostas através de indicadores relativos aos ambientes e às tarefas de aprendizagem com tecnologias. É neste sentido que cremos poder afirmar que os professores de inglês fazem uso das suas competências em TIC para incluir essas ferramentas nas suas práticas de ensino, ainda que não recorram a estratégias que poderiam tornar as situações de aprendizagem de língua mais interativas, autênticas ou comunicativas.

Apesar destes resultados, quando questionados diretamente sobre as implicações de usar as tecnologias, os inquiridos são unânimes em reconhecer vantagens em todas as áreas referenciadas pela literatura como as mais beneficiadas, a saber: tarefas mais contextualizadas, desenvolvimento de competências de língua, situações de colaboração e interação, e aulas mais centradas nos alunos. Esta diferença que encontramos entre o que reconhecem na teoria e o que afirmam fazer na prática, ou que gostariam de fazer numa situação ideal, leva-nos a crer que os professores desconhecem muitas das utilizações pedagógicas das tecnologias.

Concluindo, acreditamos que as competências TIC dos professores são mobilizadas para, de alguma forma, melhorarem o ambiente de aprendizagem em aula, quer seja através do uso de recursos que motivam os alunos, quer através de materiais que permitem o reforço de aspetos da competência linguística. Adicionalmente, quando as tecnologias são usadas para os alunos trabalharem com elas, encontramos pelo menos dois indicadores de melhores condições de aprendizagem que são o aumento do contacto com a língua inglesa e uma participação ativa por parte dos alunos. Ainda assim, uma vez que essas situações representam apenas uma minoria, não podemos afirmar que os professores mobilizem muitas competências em TIC para benefício das aprendizagens dos alunos. Cremos que assim é, provavelmente, por terem um nível de competências pedagógicas em TIC pouco desenvolvido de acordo com o que está definido pelo referencial.

Resta-nos reforçar que o contributo para uma melhoria efetiva nas aprendizagens não pode ocorrer quando as competências TIC dos próprios professores não estão totalmente adquiridas ou desenvolvidas, ficando o desafio no campo da formação docente. A este propósito lembramo-nos do que dizia Miranda (2007), quando, ao considerar as variáveis envolvidas no processo de generalização do uso da tecnologia nas escolas, refere que, entre outros, “uma sólida formação técnica e pedagógica dos professores bem como o seu empenhamento são

determinantes” (p. 48). Considerando que, os resultados apontam para um uso regular de algumas tecnologias nas aulas de inglês, fica-nos a percepção de que as TIC tendem a ser introduzidas como algo novo para reproduzir práticas tradicionais de ensino. Para que não permaneçam apenas com este tipo de utilização, inibindo que sejam usadas como ferramentas com as quais os alunos podem apreender, será necessário fazer uma reflexão cuidada sobre os passos a dar para que possa haver uma efetiva transformação das práticas.

4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Dos resultados aqui discutidos ficam-nos duas ideias que são de particular relevância. Por um lado, os professores de inglês veem as tecnologias como algo com pode beneficiar em muito as suas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, ainda que não revelem aplicar essa visão nas suas práticas letivas dado o conjunto restrito de utilizações TIC que afirmam fazer. Por outro lado, os resultados obtidos empiricamente sobre as competências pedagógicas em TIC dos professores de inglês e a relação que têm ou poderão ter com as aprendizagens específicas nesta área curricular, acabam por estar em sintonia com os referenciais que orientam as práticas destes profissionais, ou seja, são vagas e pouco materializadas em situações concretas.

Se a literatura é consensual em destacar que as tecnologias, devidamente enquadradas pedagogicamente, podem beneficiar as aprendizagens dos alunos, no caso concreto das línguas estrangeiras, a quantidade de atividades comunicativas que podem ser desenvolvidas em sala de aula com recurso às tecnologias é uma das vantagens mais reconhecidas. Mobilizar esses recursos digitais para, segundo os princípios pedagógico-didáticos das línguas, encontrar estratégias de ensino e aprendizagem em que os alunos se envolvem em situações reais de comunicação em inglês é um desafio que se mantém muito presente. À semelhança das conclusões já apontadas por estudos europeus e nacionais, como é o caso de Peralta e Costa (2007), estamos em crer que mesmo numa situação em que os professores usam as ferramentas digitais com alguma regularidade, como acontece no nosso estudo, as TIC ainda não alteraram significativamente as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e de aprender.

CONCLUSÃO

Às Ciências da Educação compete, ainda,(...) contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas (educativas).

(Boavida & Amado, 2006, p. 198)

Neste último capítulo propomo-nos a partilhar as considerações globais do trabalho desenvolvido, olhando criticamente para o que foi feito e para possíveis caminhos de continuidade nesta área de investigação. Os resultados obtidos através da análise dos referenciais, dos questionários e dos relatos foram apresentados primeiro individualmente e depois discutidos à luz dos objetivos e das questões que orientaram o estudo. Importa agora produzir uma síntese reflexiva de todo o trabalho.

Na primeira parte, retomamos a questão que deu origem ao nosso estudo e apresentamos de forma sistematizada o que de mais relevante emergiu do trabalho de análise e interpretação dos dados empíricos. Fazemo-lo relacionando os resultados destacados com o que teoricamente tem sido produzido na área. Seguem-se algumas considerações sobre as eventuais potencialidades e limitações do presente estudo, finalizando com sugestões de investigações futuras que poderão enriquecer, aprofundar ou complementar o trabalho aqui apresentado.

SÍNTESE FINAL DOS RESULTADOS

Na fase final do percurso de investigação aqui apresentado, não podemos deixar de lembrar a nossa motivação para este trabalho e que se prendia essencialmente com uma enorme curiosidade sobre o porquê da não concretização do potencial educativo atribuído às tecnologias digitais. A literatura indicava-nos claramente que as TIC eram mais do que um simples instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem, pois continham características que lhes permitiam ser usadas como motores de inovação e transformação dos processos educativos. Ainda assim, os resultados de estudos nacionais e internacionais revelavam que as

TIC eram usadas de forma pouco sistemática nas escolas e que não estavam a ser rentabilizadas enquanto ferramentas potenciadoras de mudanças positivas nas práticas de ensino (Balanskat et al., 2006; OECD, 2016; Peralta & Costa, 2007).

Tendo particular interesse na área das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês por ser a disciplina por nós lecionada, decidimos investigar melhor esta situação. Também nesta área curricular as tecnologias digitais têm sido destacadas pelas suas mais valias em termos das aprendizagens a realizar pelos alunos (Blake, 2008; Chapelle, 2001). Foi neste contexto que definimos como questão de partida do nosso estudo *saber que conhecimentos e competências deve deter um professor de inglês para usar as tecnologias numa perspetiva transformadora das práticas de ensino de acordo com a abordagem comunicativa?*

Para além de identificar teoricamente possíveis respostas a essa questão, propusemo-nos a auscultar os professores de inglês sobre as suas práticas e perceções relativamente ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Recorremos ainda a relatos escritos que descreviam estratégias de ensino e aprendizagem de inglês com recurso às TIC, bem como aos documentos que estabelecem os referenciais de práticas nesta área curricular. De forma articulada e triangulando os dados obtidos através dos diferentes instrumentos, procurámos entender melhor qual a função atribuída às tecnologias no ensino de inglês, para assim encontrarmos algumas pistas que permitam otimizar o papel que as TIC podem ter na transformação dessas práticas. Assim, sobre esta questão, assumimos os aspetos que se seguem como síntese dos pontos principais emergentes da análise de resultados realizada no capítulo anterior.

Os professores afirmam fazer um uso regular das tecnologias nas suas práticas, ainda que as ferramentas mencionadas indiquem que se trata maioritariamente de uma utilização na “mão” do professor e não tanto como um instrumento a ser usado pelos alunos. Além disso, é de destacar uma predominância de atividades em que o professor usa os recursos digitais para motivar, expor conteúdos ou para criar situações de trabalho ao nível da compreensão oral ou de pergunta/resposta sobre os temas em questão. Estas situações desenvolvem-se numa organização de aula com uma interação maioritariamente professor – turma, assumindo as características da forma social de trabalho plenário dinamizado pelo professor. Quando são os alunos a usar a tecnologia, o trabalho individual é o privilegiado para a realização de atividades de prática de vocabulário e de gramática.

Gostaríamos, porém, de destacar que as práticas partilhadas através dos relatos escritos evidenciam algumas diferenças. Assim, verificámos que existia uma variedade maior no tipo de

uso das tecnologias e que, na sua maioria, as TIC estavam a ser usadas pelos alunos para realizarem trabalhos ao nível da oralidade ou da escrita. Todavia, e mesmo tendo em conta que as estratégias apresentavam uma maior riqueza em termos de utilizações das ferramentas digitais para a aprendizagem de línguas, não podemos deixar de assinalar que muitos dos relatos apresentavam incoerências internas em termos pedagógicos ou didáticos. Alguns dos elementos solicitados, como os objetivos de aprendizagem, as competências de língua visadas ou a descrição das atividades, eram pouco explicativos do que efetivamente se pretendia com o uso das tecnologias em termos de tarefas e nem sempre apresentavam uma congruência entre si.

Apesar de se verificar um uso relativamente frequente das tecnologias nas aulas de inglês, não encontramos evidências de que as TIC estejam a ser usadas para proporcionar o que de mais valioso trazem à aprendizagem de línguas: ambientes ricos em processos de comunicação e interação entre alunos, alunos e professores, ou alunos e materiais (Blake, 2008; Conacher et al., 2004; Warschauer, 2000). Efetivamente, os resultados obtidos lembram-nos as conclusões também obtidas por estudos recentes sobre o impacto da introdução das tecnologias nas escolas: apesar de muito usadas, as TIC continuam a ser uma ferramenta essencialmente do professor, usada em grande parte para monitorizar e dirigir a aprendizagem dos alunos (Cuban, 2018).

Podemos, assim, afirmar que se trata de um uso essencialmente instrumental das ferramentas digitais, pelo que as práticas estão "ainda longe de um uso pedagógico inovador, com foco na inovação, criação e investigação que contribua para a desejada mudança das práticas pedagógicas" (D'água et al., 2017, p. 211). Estamos em crer que esta realidade vai ao encontro do que vários estudos têm nos últimos anos identificado como uma das maiores dificuldades ao nível da utilização das tecnologias na educação e que se prende com o facto de as TIC não serem usadas como um recurso integrado em atividades de ensino concebidas de acordo com os objetivos curriculares e os princípios de aprendizagem subjacentes (OECD, 2016; Peralta & Costa, 2007; Resnick, 2012).

Outro aspeto a referir nesta síntese é a contradição no que diz respeito ao potencial atribuído às tecnologias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Quando questionados diretamente sobre as vantagens de integrar as TIC no processo de ensino e aprendizagem de inglês, os professores reconhecem como de elevada importância o papel que podem ter ao nível da promoção de situações de comunicação mais autênticas em contexto de aprendizagem. Contudo, quando se expressam sobre o que gostariam de fazer com as tecnologias em aula numa situação ideal, não dão relevância a elementos que proporcionariam

essas situações e valorizam mais o tipo de uso que já fazem. Isto leva-nos a crer que os professores, ainda que tendo uma atitude muito positiva face aos benefícios trazidos pelas tecnologias, desconhecem quais as ferramentas disponíveis para o fazer e como integrá-las nas suas práticas em prol da aprendizagem dos alunos.

Esta eventual carência ao nível de conhecimentos e competências na utilização pedagógica das TIC não nos surpreende e não é exclusiva do nosso país. O recentemente publicado referencial europeu de competências digitais para educadores vem, precisamente, tentar dar resposta a essa realidade e justifica o seu surgimento afirmando que “os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para sua profissão, a fim de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (Redecker, 2017, p. 8). Esta preocupação em dotar os professores de competências que lhes permitam fazer um melhor uso das tecnologias digitais está, há já alguns anos, presente nos referenciais nacionais sobre competências em TIC para professores, nos quais há um foco claro na integração das tecnologias como recurso pedagógico a usar “numa perspetiva de melhoria das aprendizagens dos alunos” (Costa et al., 2008, p. xiii).

Não obstante os resultados, os professores por nós inquiridos sentem-se bastante confortáveis no uso de diferentes tecnologias, quer ao nível instrumental, quer ao nível pedagógico-didático, e afirmam não sentir dificuldades em planificar, estruturar e dinamizar atividades diversificadas com recurso às tecnologias. Adicionalmente, dizem ser os conhecimentos e competências em TIC que mais determinam as decisões que tomam relativamente ao uso das tecnologias nas suas práticas, com particular destaque para o à-vontade que têm na utilização de ferramentas digitais. O que parece afetar menos as suas escolhas são os conhecimentos teóricos sobre as tecnologias na educação, como por exemplo o potencial que as tecnologias podem ter no ensino ou as teorias de aprendizagem aplicadas a contextos digitais. Talvez este desinteresse justifique algumas das limitações que observámos no que diz respeito ao uso das TIC no processo educativo e ao papel que lhe é atribuído no modo como se ensina e aprende.

Esta relação entre saberes de vários domínios, todos eles necessários para o professor que queira fazer um uso eficaz das tecnologias, leva-nos ao encontro do modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) e da importância de combinar diferentes tipos de conhecimento requeridos para a função docente. Assim, não chega que os professores se sintam competentes na utilização de tecnologias digitais ou no domínio científico da sua disciplina. É necessário que esses saberes sejam adquiridos e desenvolvidos em estreita articulação com as práticas de cada professor, permitindo uma integração das tecnologias que resulta da interseção entre os domínios do

conteúdo, da pedagogia e da tecnologia (Rocha, Mota, & Coutinho, 2011). Os dados por nós encontrados indicam-nos que os professores, apesar de demonstrarem elevados níveis de confiança no uso das tecnologias, desconhecem algumas das tecnologias que têm revelado um grande potencial para a aprendizagem de línguas e que, conseqüentemente, não têm ideia de como usar as TIC de forma enriquecedora para as suas práticas.

Acreditamos que a atitude positiva face às tecnologias e o reconhecimento do seu valor nos processos de aprendizagem são condições necessárias para que as TIC possam ser usadas para melhorar as práticas de ensino de inglês numa perspectiva comunicativa da língua. E isto, de acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, já se verifica. Contudo, um dos desafios que emerge desta investigação é encontrar formas de promover uma utilização dessas ferramentas sustentada em princípios pedagógicos que coloquem o aluno no centro do processo e entendam as TIC como instrumentos que implicam a sua participação ativa na construção do seu próprio conhecimento (Costa et al., 2012).

Efetivamente, consideramos essencial que os professores se esclareçam quanto às teorias de aprendizagem e os princípios pedagógico-didáticos que os norteiam, uma vez que “as pedagogias, que tendem a ser ignoradas na generalidade dos referenciais, são decisivas para o sucesso das abordagens culturais da formação para o digital” (Figueiredo, 2017b, p. 33). No caso concreto do inglês, sabemos que isso implica mobilizar princípios associados às teorias de aprendizagem e de aquisição de línguas, bem como estratégias pedagógicas em sintonia com a abordagem comunicativa. O desenvolvimento profissional dos professores de línguas é, assim, uma área chave neste processo, uma vez que só com uma atitude crítica face às tecnologias podem os professores implementar usos das TIC de forma pedagogicamente cuidada com vista a favorecer a qualidade das aprendizagens (Vieira et al., 2014)

Em suma, podemos afirmar que os professores de inglês apresentam predisposição para usar as tecnologias nas suas práticas de ensino com vista a um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Contudo, essa intenção não se encontra, cremos, ancorada numa visão de aprender com tecnologias, abordagem que permitiria integrá-las como ferramentas cognitivas que os alunos usariam para se envolver em situações de comunicação em inglês. Será preciso que ponham de lado as metodologias tradicionais e vejam nas tecnologias um motor para conceber situações em que os alunos aprendem melhor, assumindo-as também como veículos que podem levar à mudança e à inovação (Chagas, 2011; Costa, 2012; Coutinho, 2005).

Não tendo dúvidas que os saberes digitais são determinantes para que os professores possam usar estas novas ferramentas educativas, consideramos que o maior desafio está em adquirir esse conhecimento à luz dos pressupostos pedagógicos e didáticos que orientam o ensino das línguas. Porque entendemos que as TIC têm um enorme potencial, ainda por realizar também nas práticas dos professores de inglês do nosso país, apadrinhamos a ideia de que “pensar a tecnologia numa lógica transformadora das práticas atuais, significa (...) mudar em direção a um modelo em que seja assumida a centralidade do aluno e do que o aluno é chamado a fazer” (Costa, 2012, p. 168). É neste caminho que reside, estamos em crer, o trabalho a desenvolver para que os professores possam efetivamente ter os conhecimentos e as competências necessárias para usarem as tecnologias numa perspectiva inovadora das práticas de ensino segundo a abordagem comunicativa.

POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Tendo em conta o problema no centro da investigação, nomeadamente a sua natureza complexa como parte integrante do mundo subjetivo da experiência humana, situámos o estudo num paradigma interpretativo e adotámos uma visão pragmática da investigação. Assim, definidas as questões e os objetivos que nos permitiriam operacionalizar o trabalho, optámos por uma abordagem de investigação mista.

Após clarificação do contexto do estudo, fizemos a incursão necessária pelas áreas do conhecimento que enquadram esta área de investigação, procurando fazer uma revisão da literatura relativa às tecnologias na educação e ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como às novas competências docentes e às potencialidades de ensinar inglês com TIC. Pretendemos, assim, dar consistência ao trabalho a realizar através da mobilização da teoria necessária a um enquadramento que nos auxiliasse ao longo do percurso da investigação, desde a sua conceção à interpretação dos resultados finais.

A nível metodológico consideramos que o design estabelecido e os instrumentos de recolha e análise dos dados foram adequados para a obtenção de respostas às questões colocadas. Seguimos de perto as diretrizes dos autores de referência na área (Cohen et al., 2007; Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 1998), o que nos permitiu, cremos, esboçar um desenho metodologicamente consistente. Desde o início que fizemos uso da complementaridade entre os métodos quantitativos e qualitativos, pois pretendíamos conhecer com profundidade o fenómeno em causa e também poder generalizar algumas das conclusões

obtidas. A diversidade das técnicas de recolha de dados permitiu não só a obtenção de dados de diferentes fontes, como também a triangulação dos resultados obtidos e, consequentemente, uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo.

Gostaríamos ainda de destacar que os instrumentos de recolha de dados utilizados apresentam elementos inovadores, que, cremos, dão um mérito particular à nossa investigação. No caso dos questionários, optámos por inquirir os professores quanto às suas práticas reais e ideais por considerar que isso nos traria dados importantes relativamente à forma como percecionavam as tecnologias e como as usariam caso as condições ideais se verificassem. Acreditamos que assim foi. Os relatos escritos, também pouco comuns nesta área da investigação, surgem da necessidade de obter dados descritivos sobre as utilizações pedagógicas das tecnologias e acabam por ser uma fusão entre questionários de perguntas abertas e documentos escritos. Esta opção menos tradicional foi, estamos em crer, enriquecedora para o nosso estudo.

Acreditamos que este trabalho, para além de ter permitido aumentar o conhecimento sobre o problema em causa, pode ter utilidade social. Num momento em que tanto se questiona como transformar as práticas de ensino de modo a adequá-las aos desafios da sociedade de informação e do conhecimento, na qual as tecnologias digitais têm um lugar de destaque, o nosso estudo pode dar algumas pistas para o caminho a traçar. Saber o que os professores de inglês fazem com as tecnologias, o que gostariam de fazer e quais os desafios que se lhes colocam caso queiram assumir o verdadeiro potencial das TIC, são dados de extrema importância quer no campo da formação de professores, quer no âmbito da produção de documentos formais que orientem as práticas docentes.

Contudo, estamos cientes de que nenhuma investigação está isenta de reservas. Dado que adotámos uma metodologia mista de investigação, não podemos seguir uma lista de verificação típica de estudos quantitativos ou qualitativos. Questões como validade ou credibilidade, aplicabilidade ou transferibilidade, consistência ou confiança foram consideradas ao longo de todo processo investigativo, promovendo uma reflexão cuidada sobre as escolhas a fazer a nível metodológico. Adicionalmente, tivemos também em atenção as recomendações relativas à complexidade da integração das componentes qualitativa e quantitativa, que, ao apresentarem forças e fragilidades de natureza diferente, requerem essencialmente um processo cuidado de legitimação do estudo (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Clarificados estes aspetos, passamos agora à identificação de algumas das limitações deste estudo.

Primeiramente há que referir o intervalo de tempo decorrido desde o princípio do trabalho e a sua conclusão, que tendo sido mais longo do que o inicialmente previsto poderá condicionar a leitura dos resultados. Coloca-se aqui a questão da replicabilidade dos resultados, ou seja, não podemos garantir que serão encontrados os mesmos resultados caso a pesquisa seja replicada agora. No entanto, dada a pertinência da temática e do problema, cuja atualidade é reforçada por estudos europeus recentes, consideramos que a investigação mantém o seu valor.

Importa ainda referir que, pela natureza das opções metodológicas adotadas, não é possível ter uma generalização do tipo defendido pelas pesquisas de orientação quantitativa positivista. Apesar de termos recorrido a um instrumento quantitativo, como o inquérito por questionário, que cumpriu os procedimentos necessários para respeitar os critérios de validade, os restantes instrumentos de natureza qualitativa não buscam esse tipo de desfecho. Assim, assumimos desde o início a importância em ter resultados que possamos considerar como representativos da realidade em questão, mas reforçamos o nosso interesse numa visão interpretativa do objeto de estudo.

Por último, o facto de nos termos restringido à recolha e análise das percepções dos professores pode ser entendido como uma limitação. Efetivamente, teria sido extremamente rico observar as práticas, pois isso certamente nos daria uma oportunidade de compreender melhor o tipo utilização que os professores fazem das tecnologias no ensino de inglês. Por diferentes razões tal não foi possível, o que condiciona inevitavelmente a leitura dos resultados, pois surgiram não de observação direta das situações em estudo, mas sim de relatos das mesmas. Este e outros constrangimentos podem, cremos, ser assumidos como desafios para futuras investigações.

SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Nenhum trabalho de investigação resulta na totalidade de respostas para um determinado problema. Não só alguns aspetos ficam por clarificar dadas as limitações de qualquer estudo, como dos resultados obtidos emergem novas questões e possíveis caminhos para expandir o conhecimento na área. Por conseguinte, consideramos importante sugerir pistas para trabalhos futuros, que de alguma forma venham contribuir para o aprofundamento das nossas conclusões.

Como referimos acima, a observação das práticas é de extrema importância para os estudos nesta área. Assim, acreditamos que seria interessante conceber novas investigações que permitissem acompanhar de perto as práticas de ensino de inglês com as tecnologias, recorrendo à observação de aulas e a entrevistas a professores e alunos. Importa perceber

melhor não só o que os professores fazem com essas ferramentas, mas também o porquê dessas práticas. Talvez a implementação de estudos de caso, enquanto uma estratégia de investigação holística e qualitativa, permita compreender esse fenómeno na globalidade, dando, simultaneamente, atenção às particularidades que caracterizam as situações em estudo.

Outra hipótese de estudos a realizar prende-se com investigações que se orientem segundo estratégias de investigação-ação com o duplo objetivo de conhecer a realidade e contribuir para a melhoria das práticas. Neste sentido, seria muito interessante pôr em prática alguns dos princípios identificados como pertinentes para uma efetiva integração das tecnologias no ensino de inglês, nomeadamente através da materialização do que está proposto no nível dois de competências em TIC para professores. Uma forma de o fazer seria adotar o modelo TPACK e articular os princípios pedagógico-didáticos inerentes à abordagem comunicativa no ensino das línguas com as referidas competências em tecnologias digitais.

Independentemente dos caminhos escolhidos para estudos futuros, o que vemos como essencial é continuar a investigar sobre a utilização das tecnologias na educação, no geral, e no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular. Só assim usufruiremos do valor das ciências da educação e da riqueza emergente desta relação entre o saber e as práticas. Concluimos recordando as palavras de Albano Estrela e Júlia Ferreira sobre a importância deste trabalho, palavras essas que nos parecem ainda hoje particularmente sábias:

As mudanças provocadas pelo desenvolvimento tecnológico a que, de uma forma acelerada, se tem assistido nos últimos anos e a grande difusão das tecnologias de informação e comunicação na sociedade de hoje são dois aspetos reconhecidamente marcantes do nosso tempo que não podem se ignorados.

As instituições educativas e de formação profissional têm, neste domínio, especial responsabilidade, sendo por isso particularmente oportuno refletir sobre a forma e a eficácia como têm sabido acompanhar e responder aos desafios resultantes daquelas mudanças. (Estrela & Ferreira, 2000, p. xiii)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Costa, N., & Araújo e Sá, M. H. (1999). The role of subject didactics in teacher education. The case of the department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession* (Vol. 2, pp. 227-237): TNTEE Publications.
- Alm, A. (2008). Integrating emerging technologies in the foreign language classroom: A case study. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(4), 44-60.
- Almeida d'Eça, T. (2007). Blogs e outras ferramentas Web 2.0 na aprendizagem de línguas. In C. Brito, J. Duarte & J. Torres (Eds.), *Weblogs na Educação: 3 Experiências, 3 Testemunhos* (pp. 11-37). Setúbal: Centro de Competência CRIE - ESE de Setúbal.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3 ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L., Peralta, M. H., & Alaiz, V. (2006). *O Currículo e a Inovação das Práticas. Um estudo sobre Tendências de Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Relatório Global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Não publicado).
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, C. (2016). *Formação contínua e desenvolvimento profissional : motivações e desenvolvimento de competências na área das TIC : um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Alves, J. (2006). *As TIC no ensino-aprendizagem do Inglês*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- Amaro, S., Ramos, A., & Osório, A. (2009). Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital. *EDUSER: Revista de Educação*, 1(1).
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom= Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 24(47), 79-87.
- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111-118.

- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet*.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bax, S. (2004). Putting technology in its place: ICT in modern foreign language teaching. In K. Field (Ed.), *Issues in modern foreign languages teaching* (pp. 199-210): Routledge.
- BECTA. (2004). *What the research says about using ICT in Modern Foreign Languages*. Coventry: BECTA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Blackstone, B., Spiri, J., & Naganuma, N. (2007). Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses. *Reflections on English Language Teaching*, 6(2), 1-20.
- Blake, R. J. (2006). Two heads are better than one: C (omputer) M (ediated) C (ommunication) for the L2 curriculum. In R. P. Donaldson & M. A. Haggstrom (Eds.), *Changing language education through CALL* (pp. 229-248). New York: Routledge.
- Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Júnior, J. B., & Coutinho, C. P. (2007). *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. Paper presented at the Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, Universidade da Coruña.
- Bowden, J. A. (1997). Competency-based education – neither a panacea nor a pariah. *TEND 97: Conference on Technological Education and National Development Report of Proceedings*, 176-197.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.

- Bozdoğan, D. (2015). MALL Revisited: Current Trends and Pedagogical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 932-939.
- Bozkurt, A. (2017). Augmented reality with mobile and ubiquitous learning: immersive, enriched, situated, and seamless learning experiences *Digital Tools for Seamless Learning* (pp. 27-41): IGI Global.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (2001). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In D. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: a reader* (pp. 9-26). New York: Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Pearson ESL.
- Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. London: The Falmer Press.
- Byram, M. (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. New York: Routledge.
- Cabero, J. A. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educacion. *EduTec - Revista electrónica de tecnología educativa*(Fevereiro).
- Campos, B. P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos: Perspectivas em Educação*(1), 13-26.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Smith (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1).
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Carvalho, A. A. (1999). *Os hipermedia em contexto educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40.
- Carvalho, A. A. (2017). Jogos digitais e gamificação: desafios e competição para aprender na era MobileLearning. *Aprendizagem, TIC e Redes digitais* (pp. 112-144). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Chagas, I. (2011). *Diferentes usos das TIC, diferentes implicações no currículo*. (Texto de apoio à UC Integração Curricular das TIC - Mestrado em Educação), Instituto da Educação.
- Chambers, A., Conacher, J. E., & Littlemore, J. (2004). Introduction. In A. Chambers, J. E. Conacher & J. Littlemore (Eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice* (pp. 1-7). Birmingham University of Birmingham Press.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. New York: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2007). Technology and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98–114.
- Chinnery, G. M. (2005). Speaking and Listening Online (A Survey of Internet Resources). *Forum English Teaching*, 43(39), 10-17.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Cho, K., Lee, S., Joo, M.-H., & Becker, B. (2018). The effects of using mobile devices on student achievement in language learning: a meta-analysis. *Education Sciences*, 8(3), 105.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80.
- Chun, D., & Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 151-170). New York: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 ed.). London: Routledge
- Comissão Europeia. (2018). *Commission Staff Working Document- Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation On Key Competences for LifeLong Learning*.
- Comissão Europeia. (2019a). *2nd Survey of Schools: ICT in Education - Portugal Country Report*. Luxembourg: European Commission.
- Comissão Europeia. (2019b). *2nd Survey of Schools: ICT in Education - Technical Report*. Luxembourg: European Commission.
- Comunidades, E. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Comunidades Europeias. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conacher, J. E., Taalas, P., & Vogel, T. (2004). New language learning and teaching environments: How does ICT fit in? In A. Chambers, J. E. Conacher & J. Littlemore (Eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice* (pp. 8-32). Birmingham University of Birmingham Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, F. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola. *Polifonia*, 7, 19-32.
- Costa, F. A. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo: representações e práticas de professores*. (Tese de Doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7014>
- Costa, F. A. (2012). Desenvolvimento curricular e TIC: Do déficit tecnológico ao déficit metodológico. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos* (pp. 150-171). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Costa, F. A. (2013). O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores *Cenários de Inovação para a Educação na Sociedade Digital* (pp. 47-74): Edições Loyola.
- Costa, F. A. (2019). Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos. In T. V. B. & T. M. F. (Eds.), *II Jornadas de Innovación Educativa: DIMEU: Google Suite para la educación cooperativa* (pp. 35-54). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. (2006). WebQuests: Oportunidades para Alunos e Professores. In A. A. Carvalho (Ed.), *Actas do Encontro sobre WebQuest* (pp. 8-25). Braga: Edições CIEI.
- Costa, F. A., Rodrigues, Â., Peralta, M. H., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J. L., . . . Valente, L. (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação - Vol. 1*. Lisboa: GEPE / ME.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Lisboa: Santillana.
- Costa, F. A., Viana, J., Tréz, T., Gonçalves, C., & Cruz, E. (2017). Desenho de atividades de aprendizagem baseado no conceito de aprender com tecnologias. In M. J. Gomes, A. Osório & J. Valente (Eds.), *Challenges 2017: Aprender nas nuvens* (pp. 409-425). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

- Coutinho, C. P. (2005). *Construtivismo e investigação em hipermedia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. Paper presented at the Conferência Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, Orlando, Florida.
- Coutinho, C. P., & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4), 206-225
- Coutinho, C. P., & Bottentuit Júnior, J. B. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. J. Marcelino & M. J. Silva (Eds.), *Actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIIE2007)* (pp. 199-204). Porto: ESE-IPP.
- Cox, M., Abbott, C., Webb, M., Blakeley, B., Beauchamp, T., & Rhodes, V. (2003). *ICT and attainment: A review of the research literature*. London: DfES.
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in Practice: Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approach*. (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, E. (2015). *As TIC como formação transdisciplinar : potencialidades e dificuldades de implementação no contexto do ensino básico em portugal*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cuban, L. (2018). *The Flight of a Butterfly Or the Path of a Bullet?: Using Technology to Transform Teaching and Learning*: Harvard Education Press.
- Cukurova, M., & Luckin, R. (2018). Measuring the Impact of Emerging Technologies in Education: A Pragmatic Approach. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.-W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1-19). Cham: Springer International Publishing.
- D'Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: DGE - Ministério da Educação.

- D'água, S. L., Silva, B. D., & Almeida, M. E. (2017). Ensino Secundário e TIC: uma reflexão sobre a Educação em Portugal. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 191-215.
- Davies, G. (2001). New technologies and language learning: A suitable subject for research. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 13-27). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Davies, G. (2002). ICT and modern foreign languages: learning opportunities and training needs. *International Journal of English Studies*, 2(1), 1-18.
- DEB. (1997). *Programa de Inglês. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 141-167.
- Ding, A.-C., Ottenbreit-Leftwich, A., Lu, Y.-H., & Glazewski, K. (2019). EFL Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices With Regard to Using Technology. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1-20. doi: 10.1080/21532974.2018.1537816
- Dodge, B. (1995, 1977). Some Thoughts about WebQuests. Retrieved from WebQuest.Org website: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Drajati, N. A., Tan, L., Haryati, S., Rochsantiningsih, D., & Zainnuri, H. (2018). Investigating English language teachers in developing TPACK and multimodal literacy. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 575-582.
- Duarte, S. (2015). *A Liderança e a Implementação do Plano Tecnológico de Educação nas Escolas Portuguesas*. (Tese de Doutoramento), Universidade Aberta, Lisboa.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation. *Language Learning and Technology*, 13(3), 66-86.
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216.
- Ekrem, S., & Recep, Ç. (2014). Examining Preservice EFL Teachers' TPACK Competencies in Turkey. *Journal of Educators Online*, 11(2).
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51-71.

- Erikson, F. (1986). Qualitative Methods In Research on Teaching. In M. C. Wittroch (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3 ed.). New York: McMillan.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*(64), 175–182.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48. <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2000). Nota de Apresentação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias em educação: estudos e investigações* (pp. xiii -xiv). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- European Schoolnet and University of Liège. (2012). *Survey of Schools: ICT in Education- Country profile: Portugal*. : European Schoolnet.
- Eurydice. (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*. Brussels: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
- Evans, M. (2009a). Digital technology and language learning: a review of policy and research evidence In M. Evans (Ed.), *Foreign-language learning with digital technology* (pp. 7-31). London: Continuum Intl Pub Group.
- Evans, M. (2009b). Introduction. In M. Evans (Ed.), *Foreign-language learning with digital technology* (pp. 1-6). London: Continuum Intl Pub Group.
- Evaristo, T. (2014). Sociedade de informação e conhecimento na política educativa: o investimento em recursos TIC na educação. In M. d. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Felizardo, M. H., & Costa, F. A. (2017). O que pensam os professores portugueses dos formadores e da formação efetuada pelos CFAE na área das TIC. *Investigar em Educação, IIª Série*(Número 6), 225-244.
- Fernandes, J. J. (2007). *Utilização das Ferramentas e Programas de Concepção de Conteúdos Interactivos das Novas Tecnologias e a Internet pelos Professores de Inglês do 2º e 3º Ciclos do Distrito de Beja*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Aberta.

- Fernandes, R. (2006). *Atitudes dos professores face às TIC e sua utilização nas práticas educativas ao nível do ensino secundário*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, A. D. (2017a). Histórias, Mitos e Aspirações das TIC na Educação em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*.
- Figueiredo, A. D. (2017b). Referenciais de Competências Digitais: Uma Análise. . *Dirigir & Formar*, 17, 31-33. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(SPE), 183-196.
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*(27), 32-54.
- Foley, J., & Thompson, L. (2003). *Language Learning: A lifelong process*. London: Arnold
- Fotos, S., & Browne, C. (2004). The development of CALL and current options. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freeman, D., Orzulak, M. M., & Morrissey, G. (2009). Assessment in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 77-90). New York: Cambridge University Press.
- Frydenberg, M. (2006). *Principles and pedagogy: The two P's of podcasting in the information technology classroom*.
- Ge, X., Turk, M., & Hung, W. (2019). Revisiting cognitive tools from a social and motivational perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(2), 39–51.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. (4 ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging technologies: Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Godwin-Jones, R. (2004). Emerging technologies. Language in action: From webquests to virtual realities. *Language Learning & Technology*, 8(3), 9-14.
- Godwin-Jones, R. (2014). Emerging technologies games in language learning: opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19.

- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. . *Language Learning & Technology*, 21(2), 3-17.
- Gomes, M. J. (1996). Algumas reflexões em torno da fundamentação da utilização educativa de sistemas hipermédia. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 43-59.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 311-315.
- Gonçalves, A. R. (2016). *As TIC em projetos de escola : estratégias de formação contínua de professores*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Guthrie, H. (2009). Competence and Competency-based Training: What the Literature Says. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*, 32.
- Hall, D. R. (2001). Materials production: Theory and practice. In D. R. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: A reader* (pp. 229-239). New York: Routledge.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. Oxon: Routledge.
- Handy, J., & Ross, K. (2005). Using written accounts in qualitative research. *South Pacific Journal of Psychology*, 16(1), 40-47.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education 2009* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: SITE.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Horta, M. J. (2013). *A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Horta, M. J., Mendonça, F., & Nascimento, R. (2012). *Metas Curriculares - Tecnologias de Informação e Comunicação - 7º e 8º anos*. Lisboa: DGE, Ministério da Educação.
- Howatt, A. P., & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Hsueh, S. L. (2008). *An investigation of the technological, pedagogical and content knowledge framework in successful Chinese language classrooms*. (Tese de Doutoramento), Brigham Young University.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics - Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Internet World Stats. (2010). Internet Users by Language. Retrieved from Internet World Stats - Usage and population statistics website: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Jepson, K. (2005). Conversations-and negotiated interaction-in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79-98.
- Jimoyiannis, A. (2010). *Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education : Implications of a Teacher Trainers' Preparation Program The Notion of Technological Pedagogical Content Knowledge*. Paper presented at the Informing Science and IT Education Conference InSITE, Cassino, Italy.
- João, S. M. (2003). *Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 437-468.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers in the Classroom - Mindtools for Critical Thinking*. (Vol.). New Jersey: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: Constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme: de nouvelles références pour les programmes d'études* Texte d'appui aux conférences du professeur Ph. Jonnaert à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire les 18, 19, 20, 21 et 22 décembre 2001 à Bobo Dioulasso au Burkina Faso. Retrieved from http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/actualites/jonnaert_burkina.pdf
- Juntunen, R. (2019). *Gamification of language learning*. (Tese), Haaga-Helia : University of Applied Sciences.

- Kamhi-Stein, L. D. (2009). Teacher Preparation and Nonnative English-Speaking Educators. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 91-101). New York: Cambridge University Press.
- Kannan, J., & Munday, P. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29-39.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95.
- Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 278-292.
- Kim, B., & Reeves, T. C. (2007). Reframing research on learning with technology: in search of the meaning of cognitive tools. *Instructional Science*, 35 (3), 207–256.
- Kitade, K. (2006). The negotiation model in asynchronous computer-mediated communication (CMC): Negotiation in task-based email exchanges. *CALICO JOURNAL*, 23(2), 319-348.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In E. Klieme, J. Hartig & D. Leutner (Eds.), *Assessment Of Competencies In Educational Contexts* (pp. 3 - 22). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Klimova, B., & Kacet, J. (2017). Efficacy of Computer Games on Language Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 19-26.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Köse, N. K. (2016). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) of english language instructors. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6(2).
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165.
- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.

- Kumar, S., & Tammelin, M. (2008). *Integrating ICT into Language Learning and Teaching - Guide for Institutions*. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Lafayette, R. C. (1993). Subject matter content: What every foreign language teacher needs to know. In C. G. Guntermann (Ed.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 124-154). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Lagarto, J. R., & Lopes, M. d. L. (2018). Digital literacy teachers of the 2nd and 3rd cycles of Viseu. *Revista Brasileira de Educação*, 23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230003>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2007). Foreword to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-learning* (pp. xv-xvii). Abingdon: Routledge.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Competence: Essai sur un Attracteur Etrange*. Paris: Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2001). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In C. Bosman, F. M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 15-20). Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Lee, H., & Hollebrands, K. (2008). Preparing to teach mathematics with technology: An integrated approach to developing technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 326-341.
- Lee, H., & Tsai, C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21. doi: 10.1007/s11251-008-9075-4
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A., & Dittfurth, M. S. V. (2007). Preparing Teachers for Technology-Supported ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (Vol. 15, pp. 1125-1138): Springer US.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Editions d'organisation.
- Levy, M., & Hubbard, P. (2005). Why call call" CALL"? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.

- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning - Volume 2* (pp. 541-557). New York: Routledge
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- Lowe, C. (2003). Integration not eclecticism: a brief history of language teaching, 1853–2003. Retrieved from International House website: www.ihworld.com/ihjournal
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20(01), 35-54.
- Matos, J. F. (2007). Comunicação e Colaboração na construção de conhecimento com utilização das TIC no Projecto WebLabs. In F. A. Costa, M. H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal - Concepções e Práticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Matos, J. F. (2012). Nota de Abertura. In J. F. Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade & S. Lemos (Eds.), *Em Direção à Educação 2.0. Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação* Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1.
- Mendonça, T. (2015). *TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Aberta
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 3 - 17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miguéns, M. (2015). Nota Prévia. In J. D. Justino (Ed.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 7-12). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Miguéns, M. (2017). Nota Prévia *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (pp. 6-12). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DGIDC / ME.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*(3), 41-50.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017.
- Moreira, A. (2017). TIC, TIC & TIC: Tsunamis, intempéries e calamidades vs. Tempos de inovação e criatividade no universo digital das tecnologias de informação e comunicação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais* (pp. 29-38).
- Moreira, A. A., Roberto, M. T., Howcroft, S. J., & Almeida, T. P. d. (2001). *Programa de Inglês. 10º, 11º e 12º Anos (nível de continuação)*. Lisboa: DES - Ministério da Educação.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2017). Currículo, Tecnologias e Inovação em educação. In M. J. Gomes, A. J. Osório & A. L. Valente (Eds.), *Actas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2017* (pp. 804-813). Braga: Universidade do Minho.
- Morgan, C., & Neil, P. (2001). *Teaching modern foreign languages: a handbook for teachers*. London: Kogan Page.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*(40), 120-123.
- Murray, D. E. (2007). Creating a Technology-Rich English Language Learning Environment. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (Vol. 15, pp. 747-762). New York: Springer.
- Nelson, J., Christopher, A., & Mims, C. (2009). TPACK and Web 2.0: Transformation of Teaching and Learning. *TechTrends*, 53(5), 80-87.

- Nogueira, F., Pessoa, T., & Gallego, M. J. (2015). Desafios e oportunidades do uso da tecnologia para a formação contínua: uma revisão em torno do TPACK em Portugal, Brasil e Espanha. *TEAR - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 4(2), 1-20.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 12-18.
- Nunan, D., & Lamb, C. (2001). Managing the learning process. In D. Hall & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching*, London: Routledge (pp. 27-45). New York: Routledge.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Oppenheim, A. N. (2004). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação – DAPP.
- Pamuk, S., Ergun, M., Cakir, R., Yilmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2), 241-263.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedro, A. (2015). *Tecnologias e competências dos professores do ensino básico para o séc. XXI*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Pedro, N. (2011). *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pepin, B. (1999). Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession* (Vol. 2, pp. 49-66): TNTEE Publications.
- Peralta, M. H. (2002a). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 25-33). Lisboa: DEB / ME.
- Peralta, M. H. (2002b). *IPETCCO - Current perspectives on innovatory practices in primary education: Synthesis report*: IPETCCO Consortium.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: O Plano como Texto. Um estudo da aprendizagem da Planificação na Formação Inicial de Professores de Alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peralta, M. H. (2010). Prefácio In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 7-9). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Peralta, M. H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Pereira, H. (2011). *Plano tecnológico da educação : intenções, expectativas e impacto nas práticas*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal : do projecto Minerva à iniciativa e-Escolinha*. Paper presented at the Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania" Braga. conferencePaper retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27089>
- Perez, L. C. (2003). Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous computer-mediated communication. *CALICO JOURNAL*, 21(1), 89-104.
- Perrenoud, P. (2001a). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica*(17), 08-12.
- Perrenoud, P. (2001b). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F. M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 21-41). Bruxelles: De Boeck.

- Perrenoud, P. (2001c). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Persson, M. (2006). Dimensions and recommendations on the new role of the teacher. In M. Persson (Ed.), *A vision of european teaching and learning. Perspectives on the new role of the teacher* (pp. 19-29). Karlstad, Sweden: The Learning Teacher Network.
- Piedade, J. (2010). *Utilização das tic pelos professores de uma escola do ensino básico e secundário*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Polly, D., & Brantley-Dias, L. (2009). TPACK: Where do we go now. *TechTrends*, 53(5), 46-47.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: DEPEGEF.
- Ponte, J. P. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Porto: SPCE.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*(24), 63-90.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants - Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and conducting survey research*. San Francisco: JosseyBass.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reeves, T. C. (1998). *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation* [On-line] http://treeves.coe.uga.edu/Bertlesmann_Impact_Report.pdf.
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39.
- Resnick, M. (2012). Reviving Papert's Dream. *Educational Technology*, 52(4), 42-46.

- Rey, B., Carette, V., De France, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rocha, A. M. M., Mota, P. A. S., & Coutinho, C. P. (2011). TPACK: Challenges for teacher education in the 21st century. *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research-15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, 37-44.
- Rodrigues, A. L. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. (Tese de Doutorado), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck
- Rolando, L., Luz, M., & Salvador, D. (2015). O Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo no Contexto Lusófono: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 23(3), 174-190.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*.(1), 95-120.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*(13), 171-184.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods—In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2002). DeSeCo symposium : discussion paper. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04> in Dec 2010
- Sahin, I. (2011). Development of Survey of Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK). *TOJET - The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105 <http://www.tojet.net/>
- Salomon, G. (2005). Preface. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Preparing teachers to teach with technology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Salomon, G., & Perkins, D. (1996). Learning in Wonderland: What computers really offer education? In S. T. Kerr (Ed.), *Technology and the Future of Schooling*. Chicago: Cambridge University Press. .
- Sampaio, P. A. S. R., & Coutinho, C. P. (2010). Uma perspectiva sobre a formação contínua em TIC: essencial ou apenas uma acreditação? In C. L. e. al. (Ed.), *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro - Debater o Currículo e seus campos* (pp. 3975-3984). Braga: CIED.
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de TICs: Conceptos y Modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65.
- Sánchez, J. (2004). Bases Constructivistas para la Integración de TICs. *Revista Enfoques Educativos*, 6, 75-89.
- Santos, A. P. N. (2015). *Um estudo longitudinal sobre o efeito da formação no índice de autoeficácia e nos níveis de utilização das TIC dos professores*. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-277.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven: Yale University Press.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho.
- Shield, L., & Kukulska-Hulme, A. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Silva, B. D. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 111-153. doi: <http://hdl.handle.net/1822/491>
- Smith, B., Alvarez-Torres, M. J., & Zhao, Y. (2003). Features of CMC technologies and their impact on language learners' online interaction. *Computers in Human behavior*, 19(6), 703-729. doi: 10.1016/s0747-5632(03)00011-6
- Sousa, D. (2009). *O vídeo na aula de língua estrangeira: motivar para a troca de experiências comunicacionais*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Souza, R. (2005). Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação. In E. V. Silva & A. V. Silva (Eds.), *Educação, aprendizagem e tecnologia* (pp. 121 – 138). Lisboa: Edições Sílabo.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(02), 105-120.
- Stockwell, G. (2010). Effects of Multimodality in Computer-Mediated Communication Tasks. In M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (pp. 83-104). New York: Continuum Books.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*(80), 99-103.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88–103.
- Sykes, J., Oskoz, A., & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO JOURNAL*, 25(3), 528-546.
- Tai, S.-J. D., & Chuang, H.-H. (2012). *TPACK-in-action: An innovative model to help English teachers integrate CALL*. Paper presented at the Proceedings of International Conference on Computers in Education, November 26-30, Singapore. Retrieved from <http://www.isl.nie.edu.sg/icce2012/wp-content/uploads/2012/12/C6.pdf>.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.

- Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital. How the Net Generation Is Changing the World*. New York: McGraw Hill.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taskiran, A. (2018). *Augmented reality games and motivation in language learning*. Paper presented at the EdMedia+ Innovate Learning.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A.Tashakkori & C.Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141-159.
- Tuning Project. (2004). *Tuning Methodology*. Retrieved from <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Underwood, J. (2009). The impact of digital technology: a review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education: BECTA.
- Underwood, J., & Dillon, G. (2011). Chasing dreams and recognising realities: teachers' responses to ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 317-330.
- UNESCO. (2008). ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework: UNESCO.
- UNESCO. (2011). ICT Competency Standards for Teachers - Version 2.0: UNESCO.
- Veletsianos, G. (2016). The Defining Characteristics of Emerging Technologies and Emerging Practices in Digital Education. In G. Veletsianos (Ed.), *Emergence and innovation in digital learning : foundations and applications* (pp. 3-16). Edmonton: Athabasca University Press.

- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, M. H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006–2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47(2), 191-227.
- Vogel, T. (2001). Learning out of control: Some thoughts on the World Wide Web in learning and teaching foreign languages. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (pp. 133-145). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi: 10.1080/1475939X.2016.1174730
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, 61-67.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. (2010). Invited commentary: new tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, 14(1), 3-8.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(02), 57-71.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. *Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), 75-88.
- Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class. *Teaching English with Technology*, 18(1), 77-92.
- Willermark, S. (2018). Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Review of Empirical Studies Published From 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315-343.
- Yang, J. (2013). Mobile Assisted Language Learning: Review of the Recent Applications of Emerging Mobile Technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25.

Yanguas, Í. (2010). Oral Computer-Mediated Interaction Between L2 Learners: It's About Time!
Language Learning and Technology, 14(3), 72–93.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence: Pour une nouvelle logique*. Paris: Liaisons.

ANEXOS

- Anexo A - Guião da entrevista exploratória
- Anexo B - Sínteses das entrevistas exploratórias
- Anexo C - Questionário final
- Anexo D – Modelo de relatos escritos
- Anexo E – Relatos escritos

Anexo A - Guião da entrevista exploratória

Professor: _____ Data: ____ Local: _____ Início: _____ Fim: _____

I. Tema

Conceções e percepções dos professores de inglês relativamente à utilização das TIC para o ensino do inglês

II. Objetivos gerais

- Conhecer as conceções dos professores relativamente à utilização das TIC para o ensino e aprendizagem de inglês;
- Conhecer as percepções dos professores relativamente às utilizações que fazem das TIC nas suas aulas.

III. Estratégia

- As entrevistas serão feitas aos professores presencialmente;
- Será em local à escolha dos entrevistados, de preferência um espaço neutro onde não se sintam constrangidos;
- Ocorrerá mediante marcação prévia e acordo dos entrevistados;
- Será feito o registo áudio.

IV. Estrutura

Bloco	Objetivos	Questões exemplo
A. Legitimação da entrevista e motivação.	<ul style="list-style-type: none">• Explicar a finalidade da entrevista;• Motivar o entrevistado;• Garantir o anonimato e confidencialidade dos dados e informações prestadas.	Informar sobre as finalidades da entrevista e do estudo de investigação; Pedir ajuda aos entrevistados na busca de pistas para o estudo de investigação; Colocar os entrevistados como membro indispensável na investigação; Assegurar a confidencialidade das informações e dados prestados; Assegurar o anonimato; Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.
B. As TIC enquanto ferramenta de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Perceber qual o papel que os entrevistados atribuem à utilização das TIC em contexto educativo;• Identificar os aspetos facilitadores e as dificuldades que o entrevistados reconhecem na utilização educativa das TIC.	Qual o papel que atribui às TIC, atualmente, na educação? Como vê a utilização das TIC enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem? Como avaliaria essa utilização? Quais os ganhos e as perdas para o processo educativo que as TIC implicam? De acordo com a sua experiência, quais os aspetos positivos de utilizar as TIC em aula? E quais as principais dificuldades?
C. Potencialidades das TIC para o ensino de inglês	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as representações dos entrevistados relativamente às potencialidades das TIC para a aprendizagem de línguas.• Compreender como os entrevistados percebem o ensino de inglês com recurso às TIC.	No seu entender, que papel podem ter as TIC no ensino e na aprendizagem de inglês? Reconhece-lhes mais-valias? Se sim, quais? De que forma considera que as TIC podem contribuir para o desenvolvimento das competências de língua dos alunos? Do que conhece das TIC, quais as ferramentas que considera mais úteis para ensinar inglês? Pode explicar porquê? O que muda numa aula de inglês com recurso às TIC (em relação às atividades, às dinâmicas de aula, à atitude dos alunos, etc.)?

<p>D.</p> <p>A utilizações das TIC nas aulas de inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um levantamento das tecnologias utilizadas nas aulas de inglês; • Conhecer as utilizações TIC que os entrevistados fazem nas suas aulas; • Fazer um levantamento de experiências positivas, consideradas pelos entrevistados como exemplos de boas práticas. 	<p>Utiliza ou já utilizou as TIC nas suas aulas?</p> <p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quais as ferramentas que mais usa? – Com que periodicidade / quando? – Com que objetivos / finalidades? – Quais os tipos de atividades que desenvolve? – Que competências de língua pretende desenvolver quando dinamiza atividades com as TIC? – Pode descrever-nos uma estratégia de ensino em que tenha utilizado as TIC e que considere um exemplo bem sucedido? <p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Porque nunca o fez? – Tem conhecimento de colegas que o tenham feito? Pode referir-nos alguns exemplos de que se lembre e que considere uma boa prática?
<p>E.</p> <p>Fundamentos para o uso das TIC no ensino de inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fundamentos teóricos e conhecimentos que sustentam as utilizações TIC feitas pelos entrevistados. • Perceber como é que os entrevistados aprenderam a utilizar as TIC para o ensino e qual o papel que atribuem à formação nessa área. 	<p>Porque é que decidiu começar a utilizar as tecnologias para o ensino de inglês?</p> <p>O uso que faz dessas ferramentas é alicerçado em alguma fundamentação teórica?</p> <p>Se sim</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que conhecimentos mobiliza para conceber e implementar atividades com as TIC na sala de aula? <p>Se não</p> <ul style="list-style-type: none"> – Em que se baseia para decidir o que fazer com estas ferramentas? <p>Já teve formação na área das TIC?</p> <p>Se sim</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que tipo de formação? – Era apenas sobre TIC ou estava ligada também ao inglês? – Podia falar-nos um pouco sobre essa formação? <p>Se não</p> <ul style="list-style-type: none"> – Como aprendeu a utilizar as TIC? – Gostaria de ter formação nesta área? De que natureza? <p>No seu entender, que medidas poderiam ser tomadas para ajudar os professores a utilizarem mais as tecnologias?</p> <p>Consideraria útil a existência de um referencial de competências TIC específico para professores de línguas estrangeiras, nomeadamente inglês?</p>
<p>F.</p> <p>Recolha de informação e elementos complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação complementar sobre o tema que não esteja contemplada nas questões anteriores. 	<p>Que outras questões / pontos gostaria de abordar?</p> <p>Que outras informações considera pertinentes e importantes para a compreensão deste tema?</p> <p>Assegurar que o conteúdo da entrevista depois de transcrito será enviado e dado a conhecer aos entrevistados;</p> <p>Assegurar que será dado feedback do estudo aos entrevistados.</p>

Anexo B - Sínteses das entrevistas exploratórias

<p>AG – 19.12.11</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora considera que o papel principal é o de motivação. Há sempre muita motivação quando há o recurso a qualquer tecnologia na sala de aula. Ganhos: para além disso há atividades que beneficiam grandemente, não só a nível de motivação, mas a nível de apresentação de trabalhos, de conteúdos, de consolidação dos mesmos. Têm um caráter mais apelativo para os alunos. As tecnologias não motivam só para a sala de aula, motivam para vida real. Os alunos apercebem-se de que aquilo que está a ser tratado em aula, não só temas como o uso da língua, é real e é importante. Também trazem dificuldades. Por um lado, sempre que há uma planificação envolvendo o uso de tecnologias tem que haver sempre um plano B. É preciso planificar a atividade de modo tradicional porque corre o risco de não funcionar. Por outro lado, qualquer atividade com recurso às TIC leva muito mais tempo a planificar, tendo em conta o tempo de aplicação. Qualquer atividade que prepare com as TIC nunca ocupa a aula toda e se ocupar mais tempo, será por diversas partes da aula. As tecnologias motivam, mas também é preciso ter cuidado, ter criatividade, porque os alunos também perdem o interesse, pois deixa de ser uma novidade. A novidade tem que estar no tratamento que o professor dá ao recurso tecnológico. Alguns alunos, principalmente de turmas problemáticas, já não reagem tão bem ao visionamento de filmes, porque sabem que a seguir têm uma ficha. Os alunos ainda associam o uso das TIC a lazer e não a trabalho. A preparação destas atividades requer preparação e muita disciplina e atenção dentro da sala de aula, pois é mais fácil os alunos fazerem disparates. Mesmo nas turmas mais disciplinadas, é preciso ter mais cuidado a controlar as pesquisas que os alunos estão a fazer. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, a professora acha que são uma mais-valia. Em praticamente em todos os conteúdos, o uso da Internet pode servir de elemento motivador para todos os conteúdos. Como por exemplo, se estivermos a falar de direitos humanos, eu posso ir sempre mais além do que o que o manual oferece. Pode-se ter acesso a uma personalidade, a uma situação, e a partir daí preparar uma ficha de trabalho que vai ser motivadora. A Internet permite acesso a informações, textos, reais, autênticos, atuais. Temos também os native speakers e o contacto que é fundamental. As tecnologias trazem um manancial de recursos e no caso do inglês são ainda mais pertinentes. Nas ferramentas mais úteis identifica, no nível que leciona, ou seja, ensino secundário, atividades que envolvam a Internet e que falam sobre a vida real. Quando se trabalha um tema que poderá ser do interesse dos alunos depois do secundário, eles ficam muito mais entusiasmados. Por exemplo, quando se trata da União Europeia, recorremos à Internet para trabalhar, a partir de textos e testemunhos reais, a questão dos intérpretes. O mesmo se faz com o voluntariado. Cada vez mais podemos ter acesso a materiais e atividades de vários tipos, que fazem os alunos reconhecer que aquilo que estão a fazer poderá ser útil para a sua vida. O que muda na aula de inglês? Regra geral, a aula corre sempre melhor quando há recurso às tecnologias. Continua a ser uma aula que os alunos preferem e isso reflete-se no follow-up. Ou seja, mesmo nas atividades que já não incluem o uso das tecnologias, os alunos estão mais atentos, mais motivados e mais dispostos a colaborar. Mais do que numa aula tradicional. Utiliza as tecnologias um vez por semana, em média. Os objetivos são ligar o que está a ser trabalhado à vida real, fora da escola. Relativamente às competências de língua visadas, a professora diz a competência da oral destaca-se. Claro que este tem também reflexo a nível da competência escrita, pois o aluno que é posto em contacto com um nativo, obviamente vai melhorar a competência da oral e por consequência a competência escrita. As atividades incluem apresentação e exploração de canções ou excertos de vídeos, sempre com</p>
	<p>tarefas de follow-up. Uma outra vez os alunos pesquisam na sala de aula, mas na maioria das vezes os alunos vão acompanhando através da projeção. O que as tecnologias proporcionam, nomeadamente a Internet, é informação relacionada com o programa e a partir daí a professora elabora uma ficha de trabalho para a atividade, mais ou menos detalhada consoante o objetivo. Através dessa ficha, procura-se sempre testar as várias competências. As atividades são normalmente são individuais ou de pares, se houver necessidade disso. Nos níveis finais (11º e 12º) a tarefa é individual, quando de pares procura que haja equilíbrio entre os elementos dos pares. Por vezes, quando identifica alguma dificuldade nos alunos, sugere que haja uma parceria para facilitar o trabalho. Como exemplo, fez uma atividade em que os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre um caso de duas senhoras que se corresponderam durante anos e depois se encontram. A professora encontrou a informação, elaborou a ficha e os alunos realizaram. Foi feita a comparação entre o que se fazia naquela altura, como as pessoas se correspondia, e o que se faz hoje. Os alunos gostaram muito e correu bem. Fez a exploração de uma canção como motivação, no início do ano: trouxe uma das suas canções preferidas e depois questionou os alunos sobre as suas, com o objetivo de conhecer os objetivos que tinham. Exploraram testemunhos de intérpretes que trabalhavam para a União Europeia, das vantagens e desvantagens daquele trabalho, de como tinham acesso. Eles gostaram muito. E depois eles ficam muito interessados quando se pede que ponham em prática os seus conhecimentos, sobre os temas falados, ou seja, que façam trabalhos. Eles são incentivados a usar as tecnologias nas apresentações. Por exemplo, eles aprendem a fazer um folheto, e a propósito dos direitos humanos, os alunos criaram os seus próprios folhetos sobre o tema (que depois foram expostos na escola). Aprendeu-se na teoria e depois em pares e individualmente eles produziram trabalhos usando as tecnologias. Para os alunos fazerem, produzirem as suas coisas com tecnologias é muito motivador. Usa há vários anos e faz um balanço muito positivo. Alarga o uso das tecnologias nos conhecimentos que tem adquirido, no campo das tecnologias e das didáticas da língua. A didática da língua tem que estar sempre presente. Depois baseia-se nos conhecimentos que tem adquirido em formação e em parceria entre colegas. E a parte científica está sempre presente. A formação deu a informação geral e básica. O que fundamental é a prática. Quanto à formação, já fez na área das tecnologias e considera que foi muito útil. O que nota é que o seu à-vontade depende da periodicidade com que usa as tecnologias, desenvolve as atividades. Quando prepara as atividades, sente mais dificuldade em usar ferramentas que não usa há mais tempo. Considera que alguns professores não usam porque há sempre a necessidade de ter um plano B, devido à vulnerabilidade das tecnologias, e o tempo que se depende. Acha que neste momento o uso é quase generalizado. Relativamente à ideia de ter um referencial de competências em TIC para as línguas estrangeiras, a professora considera que é importante. Diz que os manuais já trazem muitas ajudas, muita informação atualizada e muitos links. Seria bom que houvesse ainda mais sugestões, para dar uma base de trabalho.</p>

<p>FS – 20.12.11</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora considera que neste momento todas as escolas já estão equipadas com equipamentos informáticos que permitem a utilização pela generalidade dos professores – isto em termos de equipamentos. Depois há outra vertente que é a formação de professores. Apesar de ter existido de há uns anos a esta parte muita formação de professores, parece que esta formação não tem surtido o efeito desejado. Tem sido se calhar muito generalista, a apontar muito para as aplicações informáticas, e muito pouco para a utilização na sala de aula, na própria disciplina, no como usar os programas para as disciplinas. Parece que tem sido mais para formação pessoal dos professores e não tanto na aplicação dessas ferramentas e utilização na sala de aula. A professora acredita que o processo educativo ganha com a integração das tecnologias. Por um lado, com as aprendizagens que os alunos fazem na área das tecnologias, que são competências essenciais na sociedade de hoje; quanto mais cedo começarem essa utilização, mais fácil será para eles usarem em termos futuros. Por outro lado, considera que essas ferramentas podem potenciar as aprendizagens dos alunos; é mais uma ferramenta que pode ser utilizada para que os miúdos possam aprender. Quanto a dificuldades, refere que há mas que são ultrapassáveis. A maior dificuldade é o facto dos professores não estarem muito predispostos a utilizar as tecnologias e por vezes criam muitos obstáculos a usar essas ferramentas. Refere ainda que se calhar a formação também influencia esta atitude, pois ao não abrir horizontes relativamente a diferentes utilizações/ aplicações das tecnologias, torna-se difícil para os professores perceberem como podem utilizar em diferentes contextos ou de forma diferente. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, a professora acha que podem ajudar no processo, reconhecendo-lhes mais valias. Por exemplo, em termos de escrita, considera que é mais agradável para os alunos escrever num processador de texto, me que a correção é mais fácil, do que estar a escrevê-lo à mão e refazê-lo não se quantas vezes. Ao nível de consulta da Internet, a pesquisa pode ajudá-los no vocabulário. A utilização de pequenas gravações de áudio pode permitir-lhes ver a pronúncia. A elaboração de apresentações eletrónicas ajuda-os a sintetizar aquilo que foram aprendendo e serem eles próprios a apresentar as suas coisas. Acredita que existem bastantes vantagens, que estão de acordo com aquilo que se vai fazendo em cada momento. Entre as ferramentas mais usadas refere as apresentações eletrónicas, os processadores de texto, gravação de texto / áudio, desenhos, vídeos e o Moodle. Na plataforma Moodle havia muita informação disponibilizada, com vídeos, canções, etc, sempre dividido por áreas, e havia um fórum de discussão que era mais usado na altura dos testes para tirar dúvidas. O acompanhamento as estas atividades, fóruns por exemplo, é muito importante e leva-os a participar mais. O que muda na aula de inglês? A participação dos alunos. Mas tudo depende do que estão a fazer. Quando estão a gravar textos, e expressões ou palavras, há sempre vários grupos de trabalho a fazer diferentes tipos de trabalho. Na própria organização da sala há diferenças. Se estão a preparar uma apresentação sobre um tema ou conteúdo também não estão a ouvir a professora, estão em grupo a fazer eles as coisas. Deixa de ser sempre a professora à frente da sala e passa a ser mais dinamizado pelos alunos, ainda que o professor esteja sempre por ali a ajudar. Há um maior investimento dos alunos, até pela organização de grupo que faz com e que eles se entretêm mais. Neste tipo de aulas há uma maior relação deles com o professor, ficam mais próximos. Talvez tenha a ver com o facto de o professor não estar só ali para dizer coisas, eles também estão a contribuir. Utiliza as tecnologias com muita regularidade. Não todos os dias, mas com regularidade. A professora usa muito para introduzir uma unidade, mostrar um vídeo ou apresentação. Depois eles no final da unidade produziam qualquer</p>
	<p>coisa com recurso às tecnologias. Em cada unidade inclui tarefas com recurso às tecnologias. Relativamente às competências de língua, a professora considera que as tecnologias podem ajudar o desenvolvimento das mesmas. Como exemplo refere a produção oral, destacando que os alunos gostam muito e se esforçam para que a pronúncia sai bem. Considera que visa bastante a produção escrita e produção oral. Mas também a compreensão oral. Depende essencialmente da altura em que são introduzidas. As atividades com alunos de iniciação, ver vídeos em inglês sobre o tema que estava a ser trabalhado, sem estarem legendados e eles tentavam perceber / captar as palavras. No final fazia uma ligeira tradução do que lá estava e passado duas ou três vezes eles iam captando as palavras que lá estavam, vocabulário, expressões, etc. Os alunos fazem maioritariamente atividades de produção, que pode ser oral ou escrita. Como bom exemplo, refere uma atividade sobre os animais em que eles tinham que pesquisar e fazer uma pequena apresentação sobre o seu animal favorito e eles foram, sem ter sido pedido, colocaram som, desenhos, fotografias e até pequenos vídeos. E depois apresentaram aquilo e a professora ficou muitíssimo surpreendida pela qualidade e pela riqueza das apresentações. Começou a usar há muitos anos, por volta da altura do projeto Minerva, no qual participou. Começou a trabalhar com a equipa da escola que estava envolvida e a fazer formação sobre as tecnologias. Refere que nessa altura a formação de professores era mto contextualizada, e muito virada para as disciplinas. Na escola havia sempre alguém para as línguas, alguém para as ciências, etc., e o mesmo acontecia nos polos. Alicerça o uso das tecnologias em várias coisas. Diz que é um bocado intuitivo, mas também tem a ver com o conhecimento prévio que tem, com as experiências que tem tido, pelas coisas que tem lido, etc. Neste momento tem muito a ver com a experiência acumulada, com o que já tem vindo a fazer, o que tem utilizado, o que tem resultado melhor... pega no que correu bem e tenta melhorar. Quanto à formação, considera que não pode haver pacotes pré-feitos nem se pode obrigar as pessoas a fazer formação porque vai dar créditos. Tem que partir das necessidades das próprias escolas, dos próprios departamentos e isso é um trabalho um bocado árduo porque tem a ver com a colaboração que se estabelece nos próprios departamentos. É preciso ver quais são as falhas, o que é preciso, e serem os próprios professores das escolas, com essas competências, a desenvolverem essa formação, mas mais focada na escola. Considera que hoje em dia, já quase toda a gente sabe usar as tecnologias. Só que temos muitos professores a fazerem aulas inteiras em powerpoint – o que é bem pior que uma aula inteira só de quadro, porque tem que ter os estores fechados, estar escuro, etc. O que é preciso é dar o passo seguinte – transpor esses conhecimentos para o trabalho com os alunos. Considera que há pessoas que sabem mais coisas de word ou de powerpoint, relativamente à ferramenta em si, do que a ela, mas depois não sabem dar o salto para a utilização com os miúdos. Relativamente à ideia de ter um referencial de competências em TIC para as línguas estrangeiras, considera que poderia ser útil. Refere o exemplo de uma formação sobre quadros interativos, que foi adaptada e que durante a formação apresentaram as metas de aprendizagem na área das TIC. E que os exemplos de estratégias foram bons, pois o exemplo é algo em que as pessoas se podem apoiar para depois criarem as coisas delas. É preciso dar exemplos, como ponto de partida, às pessoas. Também para verem que não é tão complicado assim. O que existe é essencialmente literatura sobre a temática, mas isso é algo vago e as pessoas podem ler mas depois falta-lhes a ponte para as suas práticas. As coisas não precisam de ser muito complicadas, mas se não houver um exemplo, se calhar as pessoas não se lembram e acham que é algo muito complicado e que leva muito tempo. Quando há um exemplo, por vezes faz-se exatamente igual a primeira vez, mas da segunda vez já pode fazer de maneira diferente, inovar um bocadinho.</p>

<p>LE – 03.11.11</p> <p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora diz que teoricamente têm um grande papel, extremamente importante. Todavia na prática há ainda muitas limitações. Refere ainda que as tecnologias representam a mudança. Enquanto professora de inglês, faz um balanço muito positivo da utilização das tecnologias. Diz que para ela foi uma lufada de ar fresco pois contactou com outros modos de ver as coisas, novas perspetivas e novas abordagens relativamente ao ensino. Para a professora, a utilização das tecnologias tem como aspetos positivos: uma vantagem “técnica”, colocar os alunos em contacto com outras pessoas, outros países, outras línguas, e permitirem desenvolver projetos a nível global. Quanto às principais dificuldades, destaca as questões técnicas relacionadas com o equipamento: computadores que vão ficando inoperacionais, reparações demoradas, falta de computadores para os alunos, colunas ou outros periféricos que não funcionam. Refere ainda que estas limitações implicam por vezes a alteração da dinâmica prevista das atividades, como por exemplo, ter que realizar mais tarefas a pares. Outra dificuldade é o tempo que exige do professor, pois é complicado e dá muito trabalho preparar aulas com tecnologias. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, a professora considera que há temas ou conteúdos em que as tecnologias permitem desenvolver um trabalho muito interessante. Reconhece-lhes mais valias, das quais destaca: não limitar a aula de inglês ao microcosmos da sala de aula, grandes possibilidades de comunicar através da língua alvo (o inglês) com outras pessoas e outros países. Porque reúne recursos que eles gostam, como imagem e música. O interesse e o empenho deles refletem-se no desempenho deles. Ficam mais à vontade na utilização da língua, na comunicação. Talvez não melhoram na correção linguística, mas ficam mais à vontade. Ajuda-os a comunicar. Para os miúdos que têm mais dificuldades é muito bom, porque os motiva, porque eles conseguem produzir qualquer coisa, vêm que são capazes e têm um retorno positivo. Se por exemplo os colocarmos uma letra de música com imagens, eles vão aderindo à tarefa. Não produzem, mas usam a língua e vão indo aos poucos e poucos. Ao escrever desenvolvem a escrita e fica escrito. É mais exigente do que se for só no espaço de sala de aula. E trabalha-se a oralidade também. Dá-lhes competências relativas ao que utilizar para determinado fim, o que será melhor para aqui. Dá-lhes competência de comunicação. Ferramentas úteis / usadas: Bugaroo (??) para a oralidade. Uso muito. Também o Audacity (programa de captura e edição de som). Prezi (apresentações em zoom) eles gostam muito para fazer apresentações diferentes, mais dinâmicas. Voicethread (voz sobre imagem) também para a oralidade. Glogster (colagens de texto, imagem, etc.) para trabalhos mais engraçados. Também uso blogs, moodle e portefólios. Recorro a sites de gramática, drill, com autocorreção. Eles gostam de entusiasmos. Eles gostam muito do Popplet para fazer mapas conceptuais. Eles gostam de tudo o que lhes permite criar e usar a criatividade. Já usei os blogs. Funcionou, mas eles tinham receio de se expor, de comentar no próprio blog. Falavam depois em aula sobre as coisas do blog. Não uso o chat. Os emails sim mas já é tão pré-histórico que uma pessoa já nem se lembra de referir. O mesmo com o Skype. Está tão presente que já não se refere. O que muda na aula de inglês? A própria logística. Os alunos gostam imenso, ficam entusiasmados quando usam ferramentas que não conheciam e com as potencialidades que têm, o que podem fazer com elas. A criatividade deles é muito importante, são “eles” que fazem. É mais cansativo para o professor. Primeiro andar a ver onde ir, o que é, o que fazer. Depois explicar o que vão fazer. Mais fácil é cingir-nos ao texto e perguntas. Quando estão perante situações reais eles</p>	<p>acabam por comunicar. Arranjam estratégias e as tecnologias simulam isso. É uma mais valia. Quando apresentam o trabalho deles, os outros estão muito interessados, têm uma postura muito boa. Eles entusiasma-se mais, estimula-se a criatividade e é mais fácil envolvê-los. O trabalho deles estará disponível para os outros e isso faz a diferença. Utiliza muitas vezes as tecnologias. Se incluirmos a apresentação / exploração de vídeos por exemplo, mesmo muitas vezes. Usava muito apresentações powerpoint e depois percebi que o bom seria eles a fazer. Fazer só apresentações (o professor) é o ensino transmissivo, não adianta muito. Facilitava um pouco o trabalho em aula, mas não era nada de extraordinário. Os objetivos são normalmente fazer texto escrito e depois apresentar aos colegas o trabalho. Ou pede-se-lhes que reinterpretem textos, que façam um trabalho mais original, combatendo o copy paste, e depois apresentem. Acabam por fazer textos muito deles. Geralmente as competências de língua mais visadas são a oralidade e a escrita. Mas no geral a comunicação. As atividades incluem: Procura de informação, ver outros trabalhos para perceberem como fazer; Ver trailers de filmes a propósito da leitura de short stories; Escrever textos sobre eles, a vida deles; Usa há pouco tempo – três anos. A formação que teve foi separada (tic genérico e didática). Sempre fez formação na didática da língua e em TIC (ferramentas) e depois fez uma sobre tic no ensino. Aprendeu a fazer um blog e começou um site, o que eu agora não é muito utilizado mas tem material. E pensei que poderia fazer isto para os alunos. Comecei a usar e resultou bem. Alicerça o uso das tecnologias no que sabe e conhece. Juntou os conhecimentos de didática da língua (que obtinha nas formações) e começou a relacionar com o que tinha aprendido sobre tecnologias. Depende do que quer desenvolver. Por experiência sabe o que cada ferramenta permite fazer e escolhe por isso (se pretende leitura, speaking, etc.) Parte dos temas do programa e às vezes tem ideias outras vezes vai procurar. Associa temas (por exemplo trabalho) a um quadro, um poema, etc. E especula sobre isso. Conjugou conhecimentos didáticos e de tecnologia dá trabalho, mas é possível. É uma questão de sentar e pensar com tempo e de procurar ajuda noutros colegas. A partilha é muito boa, principalmente com pessoas que têm experiência. É preciso haver formação. Na minha realidade muitos professores não dominam as tecnologias e estão muito habituados a fazer um trabalho isolado, à porta fechada. Os professores têm pouco interesse real na formação. Há muitos preconceitos e barreiras em fazer diferente, em mudar. Também não há estímulo. Na prática tanto faz se usa, se faz diferente ou não. Formação não só trabalhar com tecnologias, mas desenvolver competências, saber o que se pode fazer para esta finalidade, o que é que ela (ferramenta) possibilita. E competências pedagógicas. Porque é que eu quero fazer assim. Junta as duas coisas seria o ideal e é necessário. Sim, as associações de professores deveriam trabalhar nesse sentido e não se faz nada. Não há inovação. Nada que estimule os alunos. Os CF para professores de inglês não há nada específico. É pena.</p>
---	---

<p>RF – 20.12.11</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora diz que tudo o que são técnicas de informática, tudo o que se pode utilizar nas aulas em termos de tecnologias, são de extrema importância porque tornam uma aula muito mais dinâmica. São vantagens: tornam as aulas mais dinâmicas, mais interessantes e agarram os miúdos. Os alunos ficam mais motivados. Quanto às dificuldades, a professora considera que por vezes não há todos os meios que gostaria de ter, como é o caso dos quadros interativos, mas o professor adapta-se. Há que aproveitar os recursos que se tem. Quando não se tem, torna-se complicado. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, no geral as tecnologias são uma mais valia. Tornam uma aula muito melhor, os miúdos gostam muito mais. Se utilizarmos as tecnologias a aula torna-se muito mais rica e temos que aproveitar isso. Essa riqueza é também para o professor, uma vez que a aula se torna mais dinâmica, contacta-se mais com os alunos (diretamente).</p> <p>Quando se utiliza uma música associada a um conteúdo novo é bestial porque os miúdos assimilam, memorizam. Entre as ferramentas mais úteis, encontra-se o manual, com a sua versão digital, que projeta e que ajuda a que os alunos participem com mais intensidade.</p> <p>Gostaria muito de usar os quadros interativos, mas não pode porque nas suas horas de aula, as salas com os quadros estão ocupadas. Usa muitos vídeos temáticos. Há uma coleção que são os Beaver, que são sobre a matéria que se trabalha nos anos iniciais, e a professora usa muito.</p> <p>Também utiliza o PowerPoint, com animação, imagem e som, para explicar melhor e para eles ficarem com um registo para além do livro. O que muda na aula de inglês? As diferenças são em tudo. A aula com tecnologias, por exemplo com o quadro interativo ou com projetor em que eles podem ir ao quadro, os alunos gostam, participam e estão mais interessados. Acabam por assimilar melhor os conteúdos que estão a ser lecionados. Os alunos são mais participativos e mais envolvidos na aula. Utiliza as tecnologias com a regularidade que os recursos / salas permitem. Tenta utilizar sempre que pode, de forma integrada nas restantes atividades, porque considera que assim o fruto é mais positivo. Relativamente às competências de língua, a professora considera que as tecnologias ajudam a desenvolver a compreensão, porque chamando a atenção a nível visual eles compreendem melhor. A nível da expressão também, porque se eles compreenderem, assimilam e depois conseguem aplicar. A nível da interpretação depende. Por exemplo. Com alguns textos que são diálogos, é possível colocar o áudio, com as diferentes vozes, e eles ficam mais atentos. No geral, visa mais as competências de compreensão oral e escrita e a interpretação. Se o texto estiver também em versão oral, eles conseguem acompanhar melhor e o vocabulário é mais facilmente assimilado. Quanto aos objetivos, diz que o objetivo é os alunos assimilarem os conteúdos para que o sucesso seja evidente. Se eles não estiverem atentos, isso não vai ser possível. Por vezes a tecnologia é apenas usada para dar um ambiente diferente à aula, por outras é a base de atividades diferentes. Há sempre a finalidade de mantê-los atentos. As atividades incluem: utilização de músicas relacionadas com temas que trabalha com os alunos, passando a música em aula como forma de memorizar a matéria. Os resultados em termos das aprendizagens foram bastante bons. Os alunos gostam muito, também porque não estavam habituados. As vezes coloca apenas música de fundo, desde que não perturbe e que se continue a ouvir o que está a ser dito / feito na aula. E isso também os motiva. Com os quadros interativos, é possível fazer exercícios interativos, de matching por exemplo, para dinamizar mais e que eles se envolvam mais. As atividades centram-se essencialmente no vocabulário e na gramática. OU com vídeos, ou com</p>
-----------------------------	---

<p>imagens, ou com música, trabalha aspetos gramaticais como verbos ou preposições e, quase sempre, o vocabulário. Recorre também aos flashcards, agora digitais. As atividades passam pela utilização das tecnologias pelo professor e não pelos alunos (exceto quando há quadro interativo na sala). Quando é proposta algumas tarefas que envolva os alunos usarem o computador, como pesquisa e produção de pequenos textos, isso é feito fora do temo de aula. Globalmente, considera que tudo o que realizou com os alunos usando as tecnologias surtiu efeito positivo. Tem a sensação de que na sequência das atividades, os alunos obtiveram bons resultados. Começou a usar há uns anos e surgiu naturalmente. O ano anterior, o facto de ter tido a ação de formação na escola, impulsionou bastante o uso das tecnologias. Já lecionou 1º ciclo e aí também usava muito as tecnologias. Alicerça o uso das tecnologias no que sabe. Primeiro pensa o que poderá fazer para que os alunos aprendam isto ou aquilo. A ideia é quando a matéria é mais complicada, é necessário usar alguma coisa diferente... procura música, ou faz um PowerPoint ou procura na Internet algo sobre o tema. Quanto à formação, tirou no ano anterior um curso sobre quadros interativos no contexto da língua estrangeira e foi muito interessante. Depois, lamentavelmente, não conseguiu utilizar os quadros na sua escola, porque não consegue a sala. Fez também formação ao nível de escola, com a coordenadora de departamento, no âmbito de um mestrado, e prepararam atividade para fazer com os alunos. Fez também formação geral, nomeadamente a formação para certificação nível 1. Relativamente à ideia de ter um referencial de competências em TIC para as línguas estrangeiras, considera que seria muito bom e inovador, pois assim os professores de línguas saberiam mais sobre o que há e o que pode ser feito ao nível das quatro skills.</p>

<p>RG – 00.11.11</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora diz que têm uma função fundamental. É a forma de integrarmos a vida real no contexto educativo. Além de servir a aprendizagem são também uma forma de preparar os nossos alunos para a vida ativa. O mundo é das tecnologias e se eles não aprenderem a utilizar ficam com um handicap. É algo essencial para todas as disciplinas. Quanto à utilização das TIC em educação, é dispar. Alguns professores já têm alguma confiança e competência, outros nem por isso e não fazem a integração curricular das tecnologias da mesma forma. Há dois mundos: um de quem domina e conhece, mas não utiliza em contexto pedagógico e outro de quem já toma iniciativa de inclusão. A inclusão em contexto pedagógico tem muitas barreiras que os professores têm que ultrapassar para se sentirem aptos e seguros para a inclusão. Não basta dominar as ferramentas. Há muitos que domina, usam no dia a dia, mas não sentem a segurança suficiente para integrar nas práticas pedagógicas. Quando se utiliza as TIC há muitos ganhos para o processo educativo. Mas depende da maneira como se utiliza. Se for de forma proveitosa, claro que há ganhos e muitos. Não quer dizer que se possa ensinar sem. É possível e viável utilizar outras estratégias, outros recursos, outras metodologias e ter sucesso educativo. Quanto aos ganhos, por exemplo, a pesquisa de informação é transversal a qualquer disciplina. Na internet ou com os CD-ROM isso é facilitado. Antes numa biblioteca demoraria muito mais tempo. A oferta, a variedade, a quantidade de informação são valências muito importantes. Também se verifica o mesmo na produção. Levava muito mais tempo, a edição era muito demorada. A comunicação com quem está à distância, fora do nosso meio físico mais próximo, fica muito facilitada. Aproxima as pessoas. Quanto às dificuldades, há barreiras por parte do professor e também por questões técnicas, dos equipamentos e da preparação das escolas. Pode haver boa vontade do professor, mas com internet sem funcionar, sem computadores, torna-se mais difícil. Usar as TIC implica recursos e o domínio deles e nem todas as escolas estão equipadas para se fazer quando há vontade. Estas barreiras desmotivam professores e trazem dificuldades aos alunos. Depois há as diferenças sociais. Ainda há alunos que só podem aceder à internet e ao computador na escola. É uma limitação para os alunos porque não estão ao mesmo ritmo ou nível dos outros. Este desnível dificulta em termos de integração pedagógica das tecnologias, porque temos dois tipos de alunos na sala – os que têm e os que não têm acesso. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, as TIC podem ter um papel muito importante no ensino e na aprendizagem de inglês. Apresentam muitas mais-valias. Para a produção ou para a pesquisa, o que é geral a todas as disciplinas, é importante. No caso da língua estrangeira a vertente da comunicação é fundamental. Permitem pôr alunos a comunicar com falantes de língua estrangeira. Poderem ouvir um programa ou texto lido na língua nativa é fundamental para a aprendizagem da língua. Também podem treinar em contexto real, por email ou chat. Podem participar ter comunicações que são treino de língua e são aprendizagem rica, porque é contextualizada. E a parte da comunicação prolonga-se para fora da sala de aula. Com este tipo de ferramentas, o crescer na aprendizagem é muito maior. Quanto mais se fala uma língua mais se aprende. Vão ter mais fluência, melhor dicção, porque através do contacto com outros aperfeiçoam as suas competências. As ferramentas mais úteis temos, ligados à internet e à comunicação, o chat, o fórum e os emails. Isto para a produção e o contacto entre eles. Para a produção escrita e em contexto de sala de aula, podem apresentar trabalhos em PowerPoint é ótimo. E mesmo em Excel para fazer questionários e depois tratar e apresentar os dados aos colegas. Os recursos que existem disponíveis online são para o professor. Para o professor pesquisar, seleccionar e colocar os alunos a realizar as atividades. Um dos instrumentos que uso muito é o tradutor. Sou a favor do seu uso porque lhes permite ver o que falha, perceber o erro e aprender com isso. Também pode ser usado para pesquisar vocabulário ou para traduzir textos que depois os alunos editam, remediando aquilo em que o tradutor falhou. Assim já está escrito e depois eles corrigem. É uma estratégia que funciona principalmente para os alunos muito fracos pois motivam e assim têm um produto para mostrar, evitando o medo da folha em branco. O que muda na aula de inglês? Tudo. A posição do professor em relação às tecnologias, se for a correta, há uma mudança na aula. Os alunos estão a pares ou grupos, pois não há equipamento para cada um e a parceria permite que se ajudem entre si. Não há a dinâmica do professor a falar, a debitar saber, e eles a escutarem. Têm orientações do professor e são eles que fazem o trabalho, constroem o conhecimento, e depois apresentam. É diferente das aulas tradicionais porque não têm nada de expositivo. O professor tem uma função de coadjuvante das atividades na sala, circula e vai controlando o trabalho que os alunos fazem, em vez de estar no topo da sala a debitar. Quando os alunos apresentam o trabalho é o mesmo, eles apresentam para os outros e o professor assiste junto aos outros. A própria posição física é</p>
	<p>diferente. Utiliza as tecnologias uma vez por semana cada turma. A ferramenta que usa mais frequentemente é o PowerPoint, porque eles têm que construir e apresentar trabalhos. O Word não tanto porque não aprecio tanto o texto em quantidade e eles têm tentação para o copiar e colar. E no PowerPoint eles têm que sintetizar ideias e fazê-las em tópicos e apresentar à turma, produzindo oralmente também. A Internet para pesquisar é fundamental, mas eles podem produzir trabalhos sem ir à Internet. Usam muito o motor de busca para procurar informação. Todas as turmas têm um espaço no Moodle para porem trabalhos e participarem no fórum. Usam o fórum para debaterem questões. Os objetivos são trabalhar competências gerais ou aspectos gramaticais da língua. Por exemplo, construir frases condicionais num PowerPoint, em que eles ilustram e depois mostram à turma. Relativamente às competências de língua visadas, a professora diz que estão todas envolvidas. A de produção talvez seja mais utilizada do que as outras. A produção escrita para suportarem a produção oral. Se bem que eu também uso a de comunicação que engloba todas. As atividades incluem o chat. Normalmente é criticado por permitir que os alunos se ponham à conversa e falam de outras coisas. Eu costumo usar para eles treinarem o funcionamento da língua ou o vocabulário, como uma espécie de jogo. O professor ou um dos alunos lança um tema ou palavra e eles têm que associar àquele vocabulário outras palavras ou com os tempos dos verbos. Ai eles têm que completar com as leading forms e o significado em português. Como é um jogo, eles querem ganhar e não pensam em mais nada. Todos, do 7º ao 12º todos adoram fazer este jogo, porque é útil e é pouco habitual. Pode fazer-se com graus de adjetivos, tempos verbais, vocabulário, expressões idiomáticas, etc. O fórum também é muito importante e fácil de utilizar. Às vezes na sequência do visionamento de um filme, eles fazem um comentário no fórum e depois comentam o comentário, etc. Surge texto em quantidade sobre um tema que é pertinente, pois os filmes que eles visionam é uma espécie de leitura extensiva. Fazem umas fichas, uns exercícios sobre o filme e depois o debate no fórum. Não podem escrever que não ilustrem. Ao pesquisar imagens trabalham vocabulário. Fingir que há uma parede na sala de aula e os da direita só respondem e os da esquerda só fazem perguntas. Usa há muito anos, cerca de 1990, as tecnologias. Começou por descobrir a quantidade de informação que podemos explorar. Privilegiava o uso de PowerPoint e Word. Este último para preparar textos ou testes. Depois comeci a explorar os CD-ROM. A participação no projeto Pedatice ajudou a aprender muito sobre o uso das tecnologias em contexto pedagógico. Alarga o uso das tecnologias em conhecimentos teóricos que tenho vindo a adquirir. Continuo a estudar e neste momento o que faz tem uma razão de ser, uma fundamentação teórica sobre o uso das tecnologias. Para preparar uma atividade com tecnologias penso nos objetivos pedagógicos, primeiro. O que quero que eles aprendam. Depois penso qual a melhor estratégia para os fazer chegar à informação. Essas estratégias estão já instintivamente imbuídas em nós, porque já tenho conhecimento, aprendi e já tenho uma larga experiência. Validei as minhas práticas através da teoria que aprendi depois. Há colegas que fazem na mesma e bem sem terem conhecimentos teóricos. Quanto à formação, teve muita formação. Frequentou imensas formações sobre as ferramentas. Foi ficando sedimentado o saber técnico. Depois foi com o mestrado que se abriu uma visão diferente. O ler, o escrever e o refletir sobre tem-se sedimentado sobre o saber técnico. Também fez formação sobre tecnologia, não especificamente sobre a disciplina de inglês, mas aplicável a qualquer disciplina. Por exemplo a formação do Moodle. As práticas na formação, cada um aplicava a alguma disciplina. O cruzamento das duas áreas, tecnologias e línguas, foi feito pela professora. Foi orientando sempre as suas práticas letivas, aprendi sempre com a intenção de ligar à sala de aula. Deveria haver medidas que levassem ao uso das tecnologias, principalmente a nível de escola. Muitas pessoas não usam porque não são usadas a levar. Na minha escola isso já acontece. As informações, convocações, etc. são enviadas por email. Ai as práticas vieram de cima. Depois temos que ter os equipamentos nas salas. A promoção de ações de formação a nível de escola é outra grande aposta. A formação quando é feita deve ser dirigida a técnica em função da tecnologia. Por exemplo, o apoio pedagógico em parceria numa sala ou alguém dar apoio técnico numa aula de um colega que tem mais dificuldade, aos poucos os professores começam a usar. Formação técnico-pedagógica por áreas, por exemplo, o Moodle para as línguas. Relativamente à ideia de ter um referencial de competências em TIC para as línguas estrangeiras, a professora considera que seria útil porque as línguas são disciplinas que têm um perfil de trabalho de outras. Nas línguas temos que retirar delas determinadas competências que nós também temos que ter. Não é o mesmo perfil das línguas que é o mesmo perfil do professor de ciências. Um professor de inglês que não saiba promover tarefas comunicativas ou comunicar com o recurso ao computador não consegue, ainda que possa fazer outras tarefas, fazer as tarefas da vida real. E os alunos precisam de estar preparados para a vida real. Nós temos o objetivo de explorar competências de língua e isso fez-se ouvindo, falando.</p>

<p>PM – 05.01.12</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora considera que têm um papel extremamente importante. Ou os professores usam e começam a fazer parte das aulas ou corre-se o risco de não estar no mesmo mundo dos alunos, que é o mundo das tecnologias. Se as evitamos há uma discrepância entre o sítio onde nós estamos e o sítio onde eles estão. No seu caso pessoal usa imenso e o mais possível, mas tem a ver com o facto de se</p> <p>interessar com isso. O que vê à sua volta é que os professores mais novos, que deveriam ter uma apetência maior, alguns têm alguma resistência, alguns não querem mudar práticas, porque quando mudam uma prática isso implica um esforço adicional e as pessoas sentem-se assobreadas de trabalho. No início era muito complicado porque se tinha levar tudo, hoje as salas têm quase tudo na sala, pelo que não é preciso levar nada....basta uma pen ou ter no email. Mas a maioria dos professores não usa ou usa muito pouco, porque dá muito trabalho a preparar – procurar imagens, fazer pesquisas, etc. Se forem apaixonados por isto, não se importam com o trabalho que dá. Vantagens: se um conteúdo gramatical, por exemplo, for abordado da forma tradicional, o número de alunos atentos diminui rapidamente durante a explicação. Por outro lado, com um simples powerpoint com a apresentação e aplicação do conteúdo, os alunos ficam mais atentos e participativos. O mesmo com um texto – se a página do livro estiver projetada aos mesmo tempo que eles têm os deles, se for preciso chamar a atenção para alguma frase ou imagem, todos olham e ficam atentos. Isto é difícil sem projeção. Isto torna possível dirigir mais os alunos que têm mais dificuldade de concentração. No geral considera que se está a usar muito mais. Os próprios autores de manuais começaram a ver isso e hoje os manuais mais recentes já todos têm um apoio digital. Ficou, ainda assim, surpreendida, porque estando já os materiais disponibilizados pensava que os professores usavam mais, mas veio a saber que alguns nem abriram o CD. Alguns professores nem exploraram esses recursos. No 2º ciclo o facto de terem canções, banda desenhada, etc, ajuda muito. Os professores do 2º ciclo usam mais, talvez porque os últimos que saíram (nos últimos dois anos) já traziam muitos recursos digitais. E para os 7º anos só vão sair agora. A atenção e a motivação são duas grandes vantagens de usar as tecnologias. Isso e a possibilidade de interagir no momento com recursos reais, podendo a partir de um texto do manual aceder ao conteúdo real, aos sites reais que mostram que essas coisas existem – ver as informações ou os vídeos faz com que eles tenham mais interessados e entusiasmados. Há também outras competências que não têm a ver com a língua que são importantes, como a pesquisa, saber seleccionar, saber usar sem fazer apenas copiar – eles vão aprendendo a fazer isto e vai ser importante ao longo da vida. Os recursos que se fazem / escrevem podem ficar guardados e não é necessário escrever todo no quadro de novo. Dá mais tempo para dar um apoio individual aos alunos, porque como as coisas já vêm escritas e é só projetar, a professorar pode andar a circular e dar um apoio mais individual aos alunos. Dificuldades: os professores têm que aprender. Há colegas que não sabem encontrar os recursos ou não sabem utilizar o que encontram. São coisas básicas que a maioria dos colegas não sabe fazer e por isso não usa. Lentamente todos os professores vão começar a usar, não há outra hipótese. Ainda há uma falta de literacia digital. Por outro lado, devido a limitações financeiras, não há dinheiro para fazer a manutenção dos equipamentos, o que significa que se fica com o equipamento a não funcionar. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês referir: há sites fantásticos sobre o listening, em que eles podem gravar a voz, treinar a pronúncia. Há um site em que eles podem entrar em diálogo, conversar com aquilo que já está gravado – depois podem ouvir a voz, a pontuação em termos de pronúncia que eles obtiveram, o que devem repetir. Quando eles usam as tecnologias acabam por usar mais a língua inglesa, porque eles vão para a Internet e quer eles queiram quer não, eles são obrigados a usar a língua porque os sites são em inglês. Antigamente algumas escolas tinha os laboratórios de línguas, poucas porque ficava caríssimo, mas agora o teu laboratório de línguas, porque faz exatamente a mesma coisa, é um site. Site em que te dão um diálogo e os alunos têm que repetir até ficar bem, e o próprio programa vai dizendo se está bem ou ainda não. Há quase tudo online, revistas, textos reais e diversificados. Entre as</p>
	<p>ferramentas mais usadas está o email, que permite que os alunos enviem materiais para a professora para dar feedback e puderem melhorar. Também se incluem blogs ou sites diversos. A forma de comunicação é mais próxima e mais regular. Partes filmes ou trailers podem ser muito interessantes para trabalhar e discutir determinado tema. O que muda na aula de inglês? A abordagem aos temas muda. Planificar uma aula com tecnologias é diferente, a gestão de tempo é outra. Uma coisa importante é que as tecnologias falham e é preciso ter sempre um plano B. A aula torna-se mais apelativa, os alunos são mais participativos e menos passivos. Por vezes tem alunos a trabalhar com diferentes tecnologias, nomeadamente quando leva portáteis para os alunos trabalharem – em grupos, uns trabalhavam o áudio, outros o texto, etc. E como eles estavam em grupo, a professora ia movendo-se pelos grupos a acompanhar e a tirar dúvidas. Isto é uma aula muito trabalhosa, muito preparada que não faz tantas vezes. Utiliza as tecnologias todos os dias, mas isso exige uma preparação constante. Como a professora já faz há muito tempo, já tem muitos materiais e recursos digitais, por isso torna-se mais fácil. Relativamente às competências de língua, considera que as tecnologias contribuem para o desenvolvimento de todas as competências. Estes alunos nasceram no meio do computador, da internet, dos jogos, o Skype, os dicionários online, etc – todas as formas de comunicação diferente – são dominadas por eles. Por exemplo, no caso da leitura, a professora encontra alunos a ler no telemóvel. Se fosse em papel se calhar não queriam ou não andavam com o livro atrás. Se juntarmos à leitura música, se tivermos nativos a ler, se tivermos links no meio do texto para outros sítios, fica mais rico e ajuda muito. Também a nível do speaking, há sites que permitem os alunos interagir com alguém, falam, fazem perguntas e a pessoa responde. A todos os níveis desenvolve as competências a nível da língua inglesa. O Listening e o Speaking destacam-se, mas as outras também. Até para o Writing há imenso auxílio, como escrever errado e o programa não aceitar, etc. Quanto aos objetivos, são os mesmos que teria numa aula normal, mas pretende atingi-los de uma forma mais fácil e de uma forma mais agradável para os alunos. Considera que devido às tecnologias consegue atingir os objetivos com mais facilidade e talvez ir mais além. Começou a usar há muito tempo porque sempre teve um bichinho pelas tecnologias. Alicerça o uso das tecnologias nos seus vários conhecimentos. Primeiro há que dominar a tecnologia. Mas não basta saber, é preciso saber o que se quer, como se vai usar, o que serve para uma aula e o que não serve, de que forma se vão usar. No fundo é preciso avaliar cada um dos recursos e depois definir estratégias para aqueles recursos. Por vezes há recursos que são aparentemente interessantes, mas depois não funcionam na aula, uma estratégia errada pode arruinar um recurso e ele não funcionar como pretendíamos. É importante estabelecer a relação entre o saber das tecnologias e a dimensão pedagógica do ensino de inglês. E nesse sentido as formações são muito importantes. As pessoas precisam de aprender a ensinar os conteúdos com recursos tecnológicos – podem aprender sozinhas, indo fazendo, ou ter formação. No fundo é o mesmo que dizer que não basta saber inglês para se ser professor de inglês. Não basta dominar as tecnologias para as utilizar como recurso numa aula e aquilo funcionar bem. Quanto à formação, fez há dois anos um curso em Inglaterra sobre a aplicação das tecnologias na disciplina de inglês. Fez também vários cursos de formação contínua porque estava interessada e refere que muitos professores não sabem usar este tipo de recursos, precisam de aprender. No geral fez algumas formações genéricas, sobre ferramentas, e outras específicas para o ensino de inglês / línguas. Fez também muita autoaprendizagem. Considera que houve muitos cursos que ajudavam os professores a aprender a usar as tecnologias na sala de aula, ainda que muitos tivessem optado por não os fazer. Acha que se pode apoiar os professores de maneiras diversas, sendo que o principal é apresentar recursos, juntamente com os manuais, que possam ser usados. E isso já está a ser feito pela maioria das editoras. Por outro lado, as escolas também já estão apetrechadas, o que facilita o trabalho do professor que já não tem que andar carregado com todos os equipamentos / materiais. O principal já está a ser feito. Considera que naturalmente os professores já vão começando a usar mais, os professores mais antigos, mais resistentes, vão-se reformando e os mais novos vão começando a usar cada vez mais.</p>

<p>RM – 30.10.11</p>	<p>Relativamente ao papel que atribui às TIC na educação, a professora diz que funcionam como facilitadores do ensino e motivadores. Porque os miúdos estão habituados ao computador em casa, à televisão, à playstation - é uma geração muito ligada ao ecrã e depois sentem a escola um bocadinho chata quando não têm isso. Ao motivarem o aluno, fazem com que fique mais empenhado naquilo que está a fazer. Quanto aos ganhos, destaca a proximidade de miúdos, por haver mais interação entre a professora e o aluno e porque eu através das tecnologias comunico com os miúdos, se for preciso, ao fim do dia ou durante o fim de semana. Começar a desbravar caminho na internet, fazer pesquisa para certas coisas, saber seleccionar. Porque eles não sabem ainda. E começando a fazer isto desse cedo, acho que ajuda à caminhada deles, para o futuro e até numa profissão mais tarde. As dificuldades prendem-se com problemas de ligação à rede ou questões de hardware. Como gosta de utilizar, não consigo encontrar muitas dificuldades. De facto é muito aborrecido para os colegas não terem de facto nas escolas condições para eles próprios estarem motivados para trabalhar assim, porque acham que não vale a pena. Portanto eu vou entrar aqui, eu vou clicar aqui, eu vou fazer não sei quê, tudo detalhado para eles não se perderem. Ah... e isso exige horas minhas ali. E é preciso a ginástica de estar a reservar, mas depois também precisavas de reservar na semana seguinte mas já lá está um colega e pronto. E aí eu não acho justo, não acho justo porque quer dizer, uns têm outros não. Nesse aspeto é que eu acho... tenho essa dificuldade. Relativamente às potencialidades para o ensino de inglês, relembra que os alunos, ao princípio, dizem que saiam da sala de informática com dor de cabeça. Porque era tanto inglês tanto inglês, que era a professora a falar inglês e depois os sites que eles consultavam tudo em inglês. Mas depois começam a descontrair um bocadinho e mergulham no inglês, como não mergulham numa aula tradicional. Permitir comunicação com outros colegas a nível europeu. Dá também para fazer troca de emails, videoconferência. Torna a aula muito mais aberta, é uma escola aberta e uma sala de aula aberta é muito importante. Eles praticam a nível de escrita. Eles escrevem. O site, o Word, o programa ou o jogo interativo dá erro, permitindo uma autocorreção pelo aluno. Primeiro dá um passo atrás, "porque é que isto está mal?" e depois pensa sobre o que acabou de escrever e corrige. O aluno fica mais autónomo. E depois é o gosto que eles têm. Porque fazem um trabalho qualquer, uma apresentação PowerPoint, uma coisa qualquer, depois é o apresentar aos colegas, em inglês... Portanto isto também, os outros a saber ouvir e respeitar, e depois quem está a apresentar é a competência da oralidade e da apresentação. Acho muito giro. As ferramentas mais úteis temos, a Web com exercícios interativos que são muito giros. Utilizar o PowerPoint. O quadro interativo. Chamo o livro interativo e eles vão vendo, vêm quase a mesma coisa no seu manual normal mas ali no quadro dá para chamar a outra página, dá para chamar o exercício para eles fazerem. Utilizo muito sites da internet. Gosto de utilizar também, por exemplo, site de jornais, o New York Times ou seja do que for. Gosto da BBC, da CNN. Agora este ano letivo, estou a começar a desbravar um bocadinho da gramática, não é, e estou a utilizar sites que tenham exercícios em que eles possam responder e praticar a gramática. O que muda na aula de inglês? Aproximou-me mais deles. Ajudou-me a chegar mais perto fisicamente, porque parecendo que não o facto da professora se sentar ao lado deles "então vamos lá ver o que é que está mal", "então vamos lá experimentar", "vá escreve lá", "então o que é que achas que está errado aí?". Ajudá-los a pensar, a chegar lá, não dar a resposta, fazê-los chegar lá. Na aula mais tradicional nota-se que até o sentar na cadeira é diferente, recostam-se, estão mais parados, pouco participativos, parece que adormecem. E eu acabo por ter aquele papel de capitão. Utiliza as tecnologias todas as semanas quando há disponibilidade de sala. Por vezes, algumas turmas ficam com um horário que não permite usar as salas de computadores, pois já estão ocupadas. Relativamente às competências de língua visadas, a professora refere a competência linguística. Diz que é basicamente a nível de funcionamento de língua, principalmente para ajudar à oralidade. A tecnologia tem duas vertentes que quer aproveitar: a prática,</p>
-----------------------------	--

<p>quer de gramática quer de funcionamento, e o facto de os deixar mais à vontade para descobrir e explorar. As atividades incluem sistematizar a gramática: puxar pelas regras, fazerem alguns exercícios, verem no livro e depois aperfeiçoar o conhecimento no computador. Ir ao site visitondom.com, onde eles podem entrar e tentar imaginar o que vão fazer uma visita a Londres. Escolhem o que vão visitar e porquê. Preparam eles a viagem de fim de semana e depois apresentam aos colegas. Ou então, por exemplo, escolher notícias e fazerem eles o seu jornal online. Costumam fazer um jornal em papel ou em Word ou em PowerPoint e depois mostram aos colegas na sala de aula. Agora tenho usado muito o blog e eles próprios fazem o seu blog, que se liga ao da professora e eles ligam lá às atividades deles ou o jornal. Por exemplo fazem o resumo da matéria toda e põe no blog e depois os outros vão consultar. fingir que vão um fim de semana, ou que são uma agência de viagens e que têm um pacote qualquer de oferta e... eles escolhem normalmente sempre ou Estados Unidos ou Inglaterra, pronto, eu às vezes tento fugir um bocadinho mas pronto. E, portanto, eu que lhes dou é... têm x tempo para a atividade, têm aqui este site, este e este... e tendo em mente que vais organizar uma visita de x dias vê o que é que tu gostavas de fazer e porquê. Portanto porque é que a pessoa deveria ir visitar aquele sítio. Escreve uma frasezinha ou escreve um parágrafo sobre... E depois é ver o desenrolar da atividade. Alguns deles que já têm mais desembaraço utilizam dicionários online quando têm dificuldade de vocabulário, quando não têm, têm o seu dicionário ao lado. É... desenvolvem aquilo e depois de selecionarem, de prepararem, fazem aquela apresentação em PowerPoint e vão apresentar em 5/10 minutos aos restantes colegas. fazer a prática da gramática. Portanto eles têm como eu chamo a ficha TIC com todas as etapas, clicas aqui, entras ali, vais fazer o exercício... eles visitam um ou dois sites ou dentro do mesmo site diversas áreas e vão praticando. Depois na aula seguinte, se eu já não estou numa daquelas salas, eles têm uma ficha ICTIC, portanto uma ficha TIC, que é o exercício papel, onde eu vou seleccionar exercícios daqueles que eles fizeram no computador e depois individualmente vão fazer a ficha TIC para ver se os conhecimentos ficaram arrumados, se ficou tudo... Usa desde 2001. Fez uma formação com um Sr. francês sobre as tecnologias nas línguas estrangeiras, por proposta do diretor, e depois fez um projeto para o colégio para começarem a usar estas ferramentas. Alicerça o uso das tecnologias na sua intuição e pesquisas. Orienta-se pela qualidade dos sites, por exemplo, há uma universidade canadiana que é boa a nível de exercícios, tem exercícios de gramática e depois também têm histórias e tem coisas que também pode ouvir. Portanto, tentar procurar sites que permitam aos alunos ganhar a competência oral e escrita. Quando prepara as atividades, seleciona fontes ou sites fidedignos. Depois fingi que é o aluno e faz o exercício todo e tenta perceber o que é que o aluno vai fazer. Quanto à formação, fez uma em 2011 e depois a pouco e pouco foi fazendo pequenas formações, mas à medida que ia avançando notava que já não estavam a acrescentar assim tanta coisa. As formações eram sobre as TIC ligadas ao ensino no geral, depois ia vendo e dali até podia tirar qualquer coisa para a sua disciplina. Não conhece muito a nível de teoria. Procurou e encontrou um livro ou outro, mas nada de especial. Achava que era giro fazer qualquer coisa e dar aos outros, para os outros puderem ver que atividades podiam fazer na disciplina. tudo começa lá está com uma formação e começar a ver com exemplos práticos e começar na nossa cabeça a cozinhar logo "ah eu acho que com isso consigo fazer outro tipo de atividade, eu" com aquele conteúdo, pronto. Era útil uma formação mais específica. Não tão abrangente. Fazer uma formação mais virada para ciências e matemática e depois uma para letras, para línguas. Relativamente à ideia de ter um referencial de competências em TIC para as línguas estrangeiras, acha que faz sempre falta. Porque com diferentes níveis de idades e de anos de ensino é preciso um leque variado. Às vezes é difícil sair da rotina e começar a experimentar outras coisas.</p>
--

Anexo C – Questionário final

Caro/a Professor/a,

O questionário que se segue integra-se num projeto de Doutoramento em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Em termos gerais, este instrumento tem dois grandes objetivos. Por um lado, saber quais as utilizações que os professores de Inglês fazem das tecnologias nas suas aulas e, paralelamente, quais as utilizações que gostariam de fazer nas condições ideais. Por outro, conhecer o que os professores pensam relativamente ao uso educativo das tecnologias, quer no geral, quer no contexto do ensino de Inglês.

O questionário destina-se, por isso, a todos os professores de Inglês do Ensino Básico e Secundário, sendo anónimo e confidencial.

Prevê-se que necessite de aproximadamente 30 minutos para o preencher.

Gostaria, desde já, de agradecer a sua valiosa colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo.

Atentamente,
Sandra Fradão

I - A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE INGLÊS

Nesta parte do questionário pretendemos saber qual a utilização que faz das tecnologias nas suas aulas (situação real), bem como a utilização que gostaria de fazer caso fosse possível (situação ideal).

1. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as seguintes tecnologias em sala de aula?

	① <i>Uma vez por trimestre ou menos</i>	② <i>Uma vez por mês</i>	③ <i>Uma vez por quinzena</i>	④ <i>Uma vez por semana</i>	⑤ <i>Várias vezes por semana</i>
	O que realmente utilizo				
	O que gostaria de utilizar				
1.1. Apresentações multimédia	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.2. Blogues	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.3. Correio eletrónico	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.4. Criação e edição de imagem	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.5. Dicionários online	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.6. Fóruns de discussão	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.7. Gravação e edição de som	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.8. LMS – Moodle	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.9. Mensageiros instantâneos	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.10. Podcasts / Emissões áudio online	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.11. Processadores de texto	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.12. Sites de partilha de imagens, áudio ou vídeo	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.13. Sites com exercícios de língua inglesa	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.14. Sites informativos e temáticos	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.15. Tradutores eletrónicos	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.16. Videoconferências	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.17. WebQuests (atividades orientadas para a pesquisa)	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
1.18. Wikis (sites para escrita colaborativa)	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤

2. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias em sala de aula para trabalhar as seguintes componentes da competência comunicativa?

	① <i>Uma vez por trimestre ou menos</i>	② <i>Uma vez por mês</i>	③ <i>Uma vez por quinzena</i>	④ <i>Uma vez por semana</i>	⑤ <i>Várias vezes por semana</i>
	O que realmente utilizo				
2.1. Compreensão escrita	①	②	③	④	⑤
2.2. Compreensão oral	①	②	③	④	⑤
2.3. Interação escrita e oral	①	②	③	④	⑤
2.4. Produção escrita	①	②	③	④	⑤
2.5. Produção oral	①	②	③	④	⑤
2.6. Vocabulário, gramática e pronúncia	①	②	③	④	⑤

3. Com que regularidade utiliza/ gostaria de utilizar as tecnologias em sala de aula com os seguintes objetivos?

	① <i>Uma vez por trimestre ou menos</i>	② <i>Uma vez por mês</i>	③ <i>Uma vez por quinzena</i>	④ <i>Uma vez por semana</i>	⑤ <i>Várias vezes por semana</i>
	O que realmente utilizo				
3.1. Colocar os alunos a produzir trabalhos orais	①	②	③	④	⑤
3.2. Criar situações de comunicação para os alunos colocarem em prática as suas aprendizagens	①	②	③	④	⑤
3.3. Desenvolver nos alunos consciência cultural	①	②	③	④	⑤
3.4. Dinamizar atividades de produção escrita	①	②	③	④	⑤
3.5. Envolver os alunos em atividades de aquisição e aplicação de vocabulário	①	②	③	④	⑤
3.6. Estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos e a vida real	①	②	③	④	⑤
3.7. Expor conteúdos	①	②	③	④	⑤
3.8. Fomentar o desenvolvimento de competências gerais (pesquisa, organização, etc.)	①	②	③	④	⑤
3.9. Motivar os alunos para o trabalho de sala de aula	①	②	③	④	⑤
3.10. Proporcionar aos alunos situações de prática e treino de gramática	①	②	③	④	⑤

4. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias com as seguintes formas sociais de trabalho?

	① <i>Uma vez por trimestre ou menos</i>	② <i>Uma vez por mês</i>	③ <i>Uma vez por quinzena</i>	④ <i>Uma vez por semana</i>	⑤ <i>Várias vezes por semana</i>
	O que realmente utilizo				
4.1. Plenário dinamizado pelo professor	①	②	③	④	⑤
4.2. Plenário dinamizado por alunos	①	②	③	④	⑤
4.3. Trabalho de grupo	①	②	③	④	⑤
4.4. Trabalho de pares	①	②	③	④	⑤
4.5. Trabalho individual	①	②	③	④	⑤

5. Com que regularidade utiliza / gostaria de utilizar as tecnologias para os seguintes tipos de atividades?

	① <i>Uma vez por trimestre ou menos</i>	② <i>Uma vez por mês</i>	③ <i>Uma vez por quinzena</i>	④ <i>Uma vez por semana</i>	⑤ <i>Várias vezes por semana</i>
	O que realmente utilizo				
	O que gostaria de utilizar				
5.1. Apresentação pelo aluno	①	②	③	④	⑤
5.2. Apresentação pelo professor	①	②	③	④	⑤
5.3. Associação, coordenação ou ordenação	①	②	③	④	⑤
5.4. Audição textos, diálogos ou músicas	①	②	③	④	⑤
5.5. Completação ou criação de diálogos	①	②	③	④	⑤
5.6. Conto ou reconto de histórias	①	②	③	④	⑤
5.7. Debate ou discussão	①	②	③	④	⑤
5.8. Descrição de imagens	①	②	③	④	⑤
5.9. Escolha múltipla ou verdadeiro / falso	①	②	③	④	⑤
5.10. Leitura de textos	①	②	③	④	⑤
5.11. Pergunta / resposta	①	②	③	④	⑤
5.12. Preenchimento de espaços, tabelas ou diagramas	①	②	③	④	⑤
5.13. Produção de textos	①	②	③	④	⑤
5.14. Reformulação ou completação de frases	①	②	③	④	⑤
5.15. Repetição e memorização	①	②	③	④	⑤
5.16. Representação / role-play	①	②	③	④	⑤
5.17. Resolução de problemas	①	②	③	④	⑤
5.18. Sistematização	①	②	③	④	⑤
5.19. Tradução	①	②	③	④	⑤
5.20. Visionamento de filmes, anúncios ou notícias	①	②	③	④	⑤

II - AS TECNOLOGIAS EM CONTEXTO EDUCATIVO

Esta parte do questionário tem como finalidade recolher a sua opinião relativamente ao papel que as tecnologias podem ter na educação, bem como às potencialidades e aos constrangimentos inerentes à sua utilização.

6. Relativamente ao papel que as tecnologias devem ter na educação, qual o grau de importância que lhes atribui em cada uma das seguintes situações?

	① <i>Nada importante</i>	② <i>Pouco importante</i>	③ <i>Importante</i>	④ <i>Muito importante</i>	⑤ <i>Bastante importante</i>
6.1. Apoiar as aprendizagens curriculares dos alunos.	①	②	③	④	⑤
6.2. Modernizar os processos administrativos das escolas.	①	②	③	④	⑤
6.3. Estabelecer ligações com a vida fora da escola.	①	②	③	④	⑤
6.4. Facilitar o trabalho dos professores.	①	②	③	④	⑤
6.5. Inovar as práticas de ensino e de aprendizagem.	①	②	③	④	⑤
6.6. Motivar os alunos para as aprendizagens.	①	②	③	④	⑤
6.7. Proporcionar novas situações de aprendizagem para os alunos.	①	②	③	④	⑤
6.8. Tornar os alunos mais ativos no processo de aprendizagem.	①	②	③	④	⑤

7. Relativamente às vantagens de utilizar as tecnologias na educação, qual o grau de importância que lhes atribui em cada uma das seguintes situações?

① <i>Nada importante</i>	② <i>Pouco importante</i>	③ <i>Importante</i>	④ <i>Muito importante</i>	⑤ <i>Bastante importante</i>
--------------------------	---------------------------	---------------------	---------------------------	------------------------------

7.1. Ajudar os alunos a desenvolver competências gerais.	①	②	③	④	⑤
7.2. Diversificar as atividades e tarefas de sala de aula.	①	②	③	④	⑤
7.3. Envolver ativamente os alunos nas tarefas escolares.	①	②	③	④	⑤
7.4. Facilitar o acesso a recursos e materiais diversificados.	①	②	③	④	⑤
7.5. Fomentar a autonomia dos alunos.	①	②	③	④	⑤
7.6. Motivar os alunos para as aprendizagens.	①	②	③	④	⑤
7.7. Permitir a comunicação com outras escolas ou pessoas	①	②	③	④	⑤
7.8. Possibilitar um maior acompanhamento aos alunos.	①	②	③	④	⑤

8. Relativamente às dificuldades na utilização das tecnologias na educação, qual o grau de importância que atribui a cada uma das seguintes situações?

① <i>Nada importante</i>	② <i>Pouco importante</i>	③ <i>Importante</i>	④ <i>Muito importante</i>	⑤ <i>Bastante importante</i>
--------------------------	---------------------------	---------------------	---------------------------	------------------------------

8.1. Desinteresse dos professores pela utilização das tecnologias para o ensino.	①	②	③	④	⑤
8.2. Dificuldade em gerir a sala de aula quando as tarefas incluem usar tecnologias.	①	②	③	④	⑤
8.3. Escassez de recursos materiais nas escolas (computadores, internet, quadros interativos, etc.).	①	②	③	④	⑤
8.4. Falta de competências pedagógicas dos professores para utilizarem as tecnologias no ensino.	①	②	③	④	⑤
8.5. Falta de competências tecnológicas dos professores.	①	②	③	④	⑤
8.6. Necessidade de cumprir todos os conteúdos programáticos da disciplina.	①	②	③	④	⑤
8.7. Ocorrência frequente de problemas relacionados com os equipamentos.	①	②	③	④	⑤
8.8. Quantidade de tempo necessária para a preparação de aulas com tecnologias.	①	②	③	④	⑤

III - POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

As afirmações seguintes refletem algumas das potencialidades comumente associadas ao uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

9. Em que medida concorda com ou discorda destas afirmações?

	① <i>Discordo totalmente</i>	② <i>Discordo</i>	③ <i>Nem discordo nem concordo</i>	④ <i>Concordo</i>	⑤ <i>Concordo totalmente</i>
9.1. Ao usar as tecnologias os alunos melhoram o seu domínio de vocabulário, gramática e pronúncia.	①	②	③	④	⑤
9.2. As aulas com tecnologias são menos expositivas.	①	②	③	④	⑤
9.3. As tecnologias ajudam a desenvolver a compreensão e a produção orais em inglês.	①	②	③	④	⑤
9.4. As tecnologias enriquecem a aprendizagem da língua ao permitirem mais situações de colaboração.	①	②	③	④	⑤
9.5. As tecnologias facilitam o desenvolvimento da compreensão e da produção escritas em inglês.	①	②	③	④	⑤
9.6. Com as tecnologias é mais fácil criar situações de aprendizagem que vão além das propostas dos manuais.	①	②	③	④	⑤
9.7. Com as tecnologias os alunos têm mais possibilidade de interagir com outros aprendentes de língua.	①	②	③	④	⑤
9.8. Durante as aulas com tecnologias os alunos assumem um papel mais ativo e participativo.	①	②	③	④	⑤
9.9. Em aulas com recurso às tecnologias o professor assume um papel de orientador e colaborador.	①	②	③	④	⑤
9.10. Nas tarefas com recurso às tecnologias os alunos envolvem-se mais em trocas de ideias.	①	②	③	④	⑤
9.11. Oferecer uma maior variedade de recursos para a sala de aula é uma das mais-valias de usar as tecnologias.	①	②	③	④	⑤
9.12. Os alunos usam mais a língua inglesa quando realizam tarefas com recurso às tecnologias.	①	②	③	④	⑤
9.13. Quando se utiliza as tecnologias em aula verifica-se uma maior parceria e interajuda entre alunos.	①	②	③	④	⑤
9.14. Trabalhar com tecnologias em sala de aula permite aceder a inúmeras situações de uso autêntico da língua.	①	②	③	④	⑤
9.15. Uma das vantagens das tecnologias é permitir o acesso a textos autênticos para usar em aula.	①	②	③	④	⑤
9.16. Usar as tecnologias em aula permite que os alunos se envolvam em mais situações reais de comunicação.	①	②	③	④	⑤

10. Em que medida estes aspetos são relevantes ou irrelevantes para as suas decisões face ao uso das tecnologias?

① *Totalmente irrelevante* | ② *Irrelevante* | ③ *Nem irrelevante nem relevante* | ④ *Relevante* | ⑤ *Totalmente relevante*

10.1. A capacidade de relacionar as tecnologias com as finalidades das aulas de inglês.	①	②	③	④	⑤
10.2. A experiência que tem em diferentes metodologias de ensino de línguas.	①	②	③	④	⑤
10.3. A partilha de experiências ou ideias com colegas.	①	②	③	④	⑤
10.4. A quantidade de ferramentas digitais que conhece.	①	②	③	④	⑤
10.5. A reflexão regular sobre as suas práticas de utilização das tecnologias em sala de aula.	①	②	③	④	⑤
10.6. A sua capacidade de resolver problemas comuns com o computador e periféricos.	①	②	③	④	⑤
10.7. A sua destreza na realização de pesquisas e consultas de recursos online.	①	②	③	④	⑤
10.8. As estratégias de ensino e aprendizagem para a sala de aula que conhece e domina.	①	②	③	④	⑤
10.9. As leituras que tem feito sobre o potencial que as tecnologias podem ter quando usadas no ensino.	①	②	③	④	⑤
10.10. O balanço que faz das suas utilizações das tecnologias em sala de aula.	①	②	③	④	⑤
10.11. O conhecimento de estudos ou investigações na área das tecnologias educativas.	①	②	③	④	⑤
10.12. O domínio de diferentes técnicas para o desenvolvimento das competências comunicativas em sala de aula.	①	②	③	④	⑤
10.13. O que aprendeu sobre as teorias de aprendizagem aplicadas a contextos digitais.	①	②	③	④	⑤
10.14. O que sabe sobre as abordagens comunicativas no ensino das línguas.	①	②	③	④	⑤
10.15. O seu à-vontade na utilização das ferramentas digitais mais comuns (email, word, powerpoint, etc.).	①	②	③	④	⑤
10.16. Os princípios pedagógicos que sustentam as práticas de ensino com tecnologias.	①	②	③	④	⑤

VI - MEDIDAS PARA PROMOVER O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE INGLÊS

Nesta parte do questionário gostaríamos de saber a sua opinião relativamente a iniciativas ou a medidas que, a serem implementadas, poderiam promover o uso das tecnologias nas aulas de inglês.

12. Em que medida estas iniciativas são úteis ou inúteis para apoiar os professores na integração das tecnologias?

① *Totalmente inútil* | ② *Inútil* | ③ *Nem inútil nem útil* | ④ *Útil* | ⑤ *Totalmente útil*

12.1. Ações de formação específicas para a utilização das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras	①	②	③	④	⑤
12.2. Ações de formação orientadas para a utilização de determinadas ferramentas digitais.	①	②	③	④	⑤
12.3. Maior quantidade de recursos digitais fornecidos juntamente com os manuais escolares.	①	②	③	④	⑤
12.4. Exemplos de estratégias e atividades com recurso às tecnologias para o ensino de inglês.	①	②	③	④	⑤
12.5. Formação dinamizada por colegas da escola e/ ou do departamento curricular	①	②	③	④	⑤
12.6. Parcerias informais entre professores da escola e/ou departamento curricular.	①	②	③	④	⑤
12.7. Um referencial de competências em tecnologias, específico para professores de línguas estrangeiras.	①	②	③	④	⑤
12.8. Uma tipologia de tarefas com tecnologias, organizada de acordo com as quatro competências em língua.	①	②	③	④	⑤

V - COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS E TECNOLÓGICAS

As afirmações seguintes refletem algumas tarefas relacionadas com a utilização das tecnologias, quer no geral, quer no contexto específico do ensino de inglês.

11. Em que medida se sente confortável ou desconfortável na realização destas tarefas?

① <i>Totalmente desconfortável</i>	② <i>Desconfortável</i>	③ <i>Nem desconfortável nem confortável</i>	④ <i>Confortável</i>	⑤ <i>Totalmente confortável</i>
11.1. Aceder, organizar e sistematizar a informação em formato digital (pesquisar, seleccionar e avaliar informação em função de objetivos).	①	②	③	④ ⑤
11.2. Comunicar com os outros, individualmente ou em grupo, através de ferramentas digitais específicas.	①	②	③	④ ⑤
11.3. Conceber situações de aprendizagem diversificadas com recurso às tecnologias.	①	②	③	④ ⑤
11.4. Dinamizar em sala de aula diferentes tipos de atividades ou tarefas com recurso às tecnologias.	①	②	③	④ ⑤
11.5. Elaborar documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos.	①	②	③	④ ⑤
11.6. Estruturar atividades com tecnologias para desenvolver competências de compreensão, produção e interação escritas.	①	②	③	④ ⑤
11.7. Estruturar atividades com tecnologias para desenvolver competências de compreensão, produção e interação orais.	①	②	③	④ ⑤
11.8. Executar operações com hardware e sistemas operativos (resolver problemas comuns com o computador, criar e gerir documentos, observar regras de segurança, etc.)	①	②	③	④ ⑤
11.9. Executar operações com programas ou sistemas de informação (aceder à Internet, pesquisar em bases de dados, etc.)	①	②	③	④ ⑤
11.10. Identificar as metodologias mais adequadas à utilização de determinadas ferramentas digitais.	①	②	③	④ ⑤
11.11. Planificar uma unidade didática integrando momento de utilização das tecnologias.	①	②	③	④ ⑤
11.12. Reconhecer os princípios pedagógicos de aprendizagem de línguas que fundamentam a utilização das tecnologias.	①	②	③	④ ⑤
11.13. Seleccionar recursos tecnológicos e materiais digitais de acordo com os objetivos da aula / tarefa.	①	②	③	④ ⑤
11.14. Usar as ferramentas digitais como suporte para os processos de avaliação.	①	②	③	④ ⑤
11.15. Utilizar ferramentas Web 2.0 (blogues, wikis, podcasts, etc.) para produção, colaboração ou partilha.	①	②	③	④ ⑤
11.16. Utilizar recursos digitais para promover o seu desenvolvimento profissional.	①	②	③	④ ⑤

Anexo D – Modelo dos relatos escritos

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

Disciplina: Inglês	Nível de ensino:
Domínio /tema:	Duração :
Competências de língua visadas:	
Objetivos de aprendizagem:	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos):	
Recursos utilizados:	
Outras observações:	

Anexo E – Relatos escritos

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS PARTILHA DE PRÁTICAS

2	
Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º ciclo
Domínio /tema: Gramática/Vocabulário/ Compreensão escrita;	Duração : 90 minutos
Competências de língua visadas: Competência Linguística (lexical, gramatical, semântica e ortográfica); Competência Pragmática (discursiva e funcional)	
Objetivos de aprendizagem: Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando crescente autonomia no uso da competência comunicativa (linguística e pragmática); Tomar consciência do sistema da língua a partir da reflexão sobre os usos da mesma; Identificar dúvidas e dificuldades; Utilizar as TIC para trabalhar colaborativamente como forma de apoiar a aprendizagem individual e contribuir para aprendizagem de outros; Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa; Regular a qualidade do desempenho e utilizar recursos para superação de dificuldades; Gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas.	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): As aulas de revisão para testes são habitualmente aulas em que os alunos ou não têm qualquer dúvida ou então têm dúvidas acerca de “tudo” sem serem capazes de especificar nenhum item ou tópico em particular. Para tentar dinamizar mais estas aulas e atribuir mais responsabilidade aos alunos utilizo dois jogos em powerpoint (20 Questions e Trivia Board). Disponibilizo o modelo dos jogos no Google Drive e depois os alunos fazem o download dos mesmos. Uma semana antes de cada teste peço a cinco alunos (os alunos selecionados vão variando) para criarem um jogo (fica ao critério dos alunos o modelo do jogo que querem utilizar) que permita à turma praticar e tirar dúvidas sobre a matéria que vem para o teste (ítems gramaticais e vocabulário). Na aula de revisões a turma é dividida em grupos de 4 alunos e, sob a supervisão do grupo que elaborou o jogo, tenta terminar o jogo o mais rapidamente possível. “Ganha” o grupo que conseguir responder corretamente às questões colocadas pelos colegas no menor período de tempo. Depois dos pares terminarem o professor e o grupo verificam quais as questões que a turma não conseguiu responder adequadamente e em conjunto tentam explicar e rever as regras de utilização desses ítems, proporcionando mais exercícios práticos.	
Recursos utilizados: Modelo dos Jogos utilizados: https://www.dropbox.com/sh/2veknhv9037jrmu/HEUOeZwIY Sala de computadores Projektor multimedia Jogos descarregados do site: http://ic-schools.net/TUTORIALS/PPT-GAMES/ Outras observações: Quando a sala de computadores não está disponível, utilizo o meu computador e um projetor. Divido a turma em grupos de 5 alunos e jogam todos ao mesmo tempo. O grupo que criou o jogo regista os pontos de cada grupo no quadro. Quando a sala de computadores está disponível os alunos acedem ao jogo online através do Google Drive. Regra geral não verifico o jogo até a aula onde o utilizamos, aproveitando para pedir aos alunos para analisarem bem as questões e as respostas e verificarem se estão corretas ou não. Os criadores do jogo tentam esclarecer qualquer questão levantada pela turma.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS PARTILHA DE PRÁTICAS

1	
Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º ciclo
Domínio /tema: Leitura extensiva / Compreensão escrita/ Produção escrita / Produção oral	Duração : 90 minutos
Competências de língua visadas: Competência Linguística (lexical, gramatical, semântica e ortográfica) Competência Pragmática (discursiva e funcional) Competência Sociolingüística	
Objetivos de aprendizagem: Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual e oral, demonstrando crescente autonomia no uso da competência comunicativa (linguística, pragmática e sociolingüística); Usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando progressiva interiorização das suas regras e do seu funcionamento; Usar, de forma integrada e no sentido da eficácia dos atos comunicativos, linguagens diversas: gestos, mímica, sons elementos paratextuais; Regular a qualidade do desempenho e utilizar recursos para superação de dificuldades; Aplicar as TIC para avaliar e selecionar informação adequada a tarefas específicas; Gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): Em vez de impor um livro de leitura obrigatória para toda a turma, cada aluno é livre de escolher uma história que queira ler e apresentar aos colegas. O professor disponibiliza 3 sites onde os alunos podem selecionar a história que irão ler. Após a leitura/audição/visualização da história os alunos têm de criar uma apresentação oral dividida em duas partes: primeiro apresentar o autor da história podendo optar por uma de várias ferramentas para os ajudar na apresentação (powerpoint, prezi, glogster, goanimate, etc). Depois têm de apresentar a história, para isso podem optar por uma das seguintes tarefas: criar um mindmap (utilizando o popplet) ou um “book trailer”(utilizando uma das seguintes ferramentas: MovieMaker; Knovio ; Slide.ly) Ique dê conta do enredo e do desenrolar da história, recontar a história, utilizando outro suporte (vídeo, animação, banda desenhada – Goanimate ; Utellstory ; Toondoo ; MovieMaker).	
Recursos utilizados: Sites dos livros: StoryBee , LoudLit , Storylineonline Ferramentas à escolha dos alunos: popplet ; Animoto ; Knovio ; Slide.ly ; Goanimate ; Utellstory ; Toondoo ; MovieMaker Exemplo de apresentações: http://embedr.com/playlist/book-reports	
Outras observações: Os alunos têm 3 semanas para ler a história e criar as apresentações. Após uma aula de 45 minutos para uma breve explicação e experimentação das ferramentas que os alunos têm à disposição para esta tarefa, todo o trabalho é feito em casa pelos alunos, só a apresentação do trabalho final é na sala de aula. Cada aluno tem à volta de 10 minutos para a sua apresentação.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

3

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º ciclo
Domínio /tema: Escrita criativa / Compreensão escrita / Produção escrita	Duração : 45 minutos
<p>Competências de língua visadas:</p> <p>Competência Linguística (lexical, gramatical, semântica e ortográfica)</p> <p>Competência Pragmática (discursiva e funcional)</p> <p>Competência Sociolinguística</p> <p>Objetivos de aprendizagem:</p> <p>Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual e oral, demonstrando crescente autonomia no uso da competência comunicativa (linguística, pragmática e sociolinguística);</p> <p>Usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando progressiva interiorização das suas regras e do seu funcionamento;</p> <p>Elaborar textos em contextos diversificados, articulando informação de modo lógico e coerente, integrando a sua experiência e mobilizando saberes adquiridos noutras situações;</p> <p>Regular a qualidade do desempenho e utilizar recursos para superação de dificuldades;</p> <p>Utilizar as TIC de forma adequada, em situações de interação, receção e produção;</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>O professor pede aos alunos para criarem um outline do texto que vão escrever, tentando já interligar e organizar ideias. Depois de terem o esquema do texto os alunos acedem ao site LiveTyping para escreverem o seu texto. Este site regista todas as alterações/correções que os alunos fazem enquanto estão a digitar o seu texto, assim o professor consegue ver o processo de escrita do aluno. Quando os alunos terminam o seu texto acedem a um formulário criado pelo professor no Google Forms e enviam-lhe o link do seu trabalho.</p> <p>O professor, depois da aula, acede aos textos criados e usando o screencast-o-matic cria um vídeo com a correção individual dos textos dos alunos. Esse vídeo é colocado online (no GoogleDrive; na Dropbox; na Box; enfim onde for mais simples para o professor) e disponibilizado aos alunos através da partilha do link do mesmo num documento criado no GoogleDrive</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Live Typing http://livetyping.com/</p> <p>Google Drive: Formulário - http://goo.gl/dX10DY</p> <p>Screencast-O-matic: http://www.screencast-o-matic.com/</p> <p>DropBox: https://www.dropbox.com/</p> <p>Box: https://www.box.com/</p> <p>Sala de computadores</p>	
<p>Outras observações:</p> <p>Quando não há possibilidade de aceder aos computadores na escola os alunos criam o texto em casa. Esta atividade pode ser aplicada a qualquer um dos tópicos a abordar ao longo do ano.</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

4

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Secundário
Domínio /tema: Trabalho	Duração : 15 minutos
<p>Competências de língua visadas: Estruturação de definições; associação de imagens e seus conteúdos a tarefa(s) proposta(s) em termos linguísticos dimensionados; manipulação linguística faseada para se atingir um produto final</p>	
<p>Objetivos de aprendizagem: Distinguir entre o convencionalizado e o absoluto/relativo no respeitante a trabalho pago, não pago, nas vertentes de esforço, lazer, necessidade, etc.</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) : “Brainstorming”; alicerçamento de ideias e seu registo; visualização de imagens diversas ligadas a formas de trabalho; comparação/contraste com o concluído anteriormente e reformulação/redefinição com base no visionado e comentado</p>	
<p>Recursos utilizados: Manual, alunos, professor, quadro, computador, internet, correios electrónicos, cadernos</p>	
<p>Outras observações:</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

5

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Secundário
Domínio /tema: Past Tenses (simple, perfect, perfect continuous)	Duração : 20/ 25 minutos
Competências de língua visadas: Writing (gramática)	
Objetivos de aprendizagem: 1º - Identificar os contextos que requerem o uso de cada tempo verbal referente ao passado; 2º - Usar correctamente os tempos verbais referentes ao passado.	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>Planificação prévia: seleccionei exercícios dos sites: www.myenglishpages.com › Grammar › Exercises, busyteacher.org › Grammar, www.esl-lounge.com › Home Page › Grammar Exercises, com função de self-check (autocorreção).</p> <p>Em aula: Após uma revisão explicativa da construção e uso dos diferentes tempos do passado e da realização e correcção das actividades de consolidação propostas pelo manual, projetei os exercícios online preparados. Após a realização dos mesmos pelos alunos, ativei a função self-check permitida pelos exercícios/ sites seleccionados. Por fim, estabeleci a interação necessária para o esclarecimento de dúvidas.</p>	
Recursos utilizados: Computador, Internet, Projetor	
<p>Outras observações:</p> <p>Planifiquei e realizei frequentemente ao longo do ano lectivo, com os alunos dos três níveis de secundário, actividades de revisão e consolidação de diversos conteúdos gramaticais com recurso a sites e exercícios online.</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

6

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 6º ano
Domínio /tema: Unit 4 – At school	Duração : 90 minutos
Competências de língua visadas: Compreensão oral e compreensão escrita	
Objetivos de aprendizagem: Identificar vocabulário relacionado com as diferentes partes da escola. Identificar vocabulário referente às diferentes disciplinas;	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>. Realização do exercício de Listening relacionado com as diferentes partes da escola – página 72 do manual:</p> <p>- os alunos ouvem o vocabulário e fazem um matching das palavras com a imagem correspondente;</p> <p>. Realização da atividade de Reading “What your school like?” da página 73 do manual:</p> <p>- os alunos ouvem e leem o texto.</p> <p>- realização de um exercício de matching para a compreensão do texto.</p> <p>. Utilização dos flashcards para introduzir o tópico School subjects.</p> <p>. Realização do crossword puzzle da página 74 do manual com o apoio de um conjunto de imagens:</p> <p>- sugere-se que os alunos recorram ao final do livro onde encontram este vocabulário traduzido.</p>	
Recursos utilizados: Student's book – páginas 72, 73 e 74; CD audio do professor; Flashcards; Board; Workbook;	
<p>Outras observações:</p> <p>Homework: Vocabulary exercise no workbook.</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

7

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º ciclo
Domínio /tema: Leitura / Oralidade	Duração : ao longo do ano letivo
<p>Competências de língua visadas: Competência Linguística (lexical, gramatical, semântica e ortográfica) Competência Pragmática (discursiva e funcional)</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Desenvolver capacidades de interpretação e produção oral, demonstrando crescente autonomia no uso das competências comunicativa (linguística e pragmática); Regular a qualidade do seu desempenho e utilizar recursos para superação de dificuldades; Usar, de forma integrada e no sentido da eficácia dos atos comunicativos, linguagens diversas: sons, elementos paratextuais; Autorregular os desempenhos exigidos em cada tarefa; Gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas. Utilizar as TIC de forma adequada, em situações de interação, receção e produção;</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): Para dar a cada aluno a oportunidade de treinar a leitura o professor seleciona textos do manual e pede aos alunos para acederem ao site Vocaboo e gravarem a si próprios a ler os textos indicados. Depois de terminarem a gravação cada aluno acede ao formulário criado no Google Form pelo professor e partilham aí o link da sua leitura. Cabe depois ao professor aceder a cada uma das gravações e avaliar as leituras feitas. A primeira vez que utilizam o vocaboo é em aula, mas a partir daí as leituras são feitas em casa.</p>	
<p>Recursos utilizados: Site vocaboo: http://vocaboo.com/ Computador/microfone Google Form: https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGJldkNZbDZlRnBjFVmfE2UGROVHc6MQ</p>	
<p>Outras observações: Quando os alunos não têm acesso à internet em casa ou o seu microfone não está funcional têm a hipótese efetuar a gravação consigo extra aula ou então simplesmente gravar a leitura com o seu telemóvel e enviar-me a gravação via e-mail.</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

8

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 8º ano
Domínio /tema: Webquest about Fashion	Duração : 45'
<p>Competências de língua visadas: Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito do tema Adoptar estratégias de interpretação adequadas aos diversos tipos de texto Usar adequadamente vocabulário associado ao tema Alargar conhecimentos sobre o tema</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): Os alunos selecionam informação adequada e relevante para responder a um Webquest sobre o tema. <i>"Students use the internet and do research in order to answer a quiz about fashion. The worksheet will already be in the computers so that they can open the links faster and easier. They will write the answers on the same but printed worksheet. The questions cover several general aspects about fashion, including different periods of time and styles, cultural and language aspects. This activity is intended to enlarge the students' vocabulary and knowledge about fashion. It is also important because it provides opportunity for them to work with the computer and the internet."</i> </p>	
<p>Recursos utilizados: Computadores com acesso à internet</p>	
<p>Outras observações:</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

9

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 7 ano; nível III
Domínio /tema: <i>Places & Lifestyles</i>	Duração : 90min; uma aula
Conteúdos Linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> • pontos cardiais; cidade; lojas; edifícios; praia; vizinhança; família 	
Competências de língua visadas:	
Produção Oral	
DESENVOLVE E AVALIA PRÁTICAS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO ORAL	
• Identifica dificuldades na produção oral.	
Compreensão Escrita	
INTERAGE COM O TEXTO PARA DESENVOLVER SIGNIFICADO	
• Identifica o significado de palavras e frases.	
Produção Oral	
DESENVOLVE ESTRUTURA DO DISCURSO ORAL	
• Usa convenções de rotina para a transmissão de mensagens:	
- descrições	
DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE OBSERVAÇÃO DO DISCURSO ORAL	
• Compara características básicas do discurso oral na língua materna com equivalentes na língua-alvo.	
Produção Escrita	
DESENVOLVE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTO	
• Escreve frases curtas de informação factual, com recurso a material de apoio.	
Objetivos de aprendizagem:	
EU E OS OUTROS Quem sou/ são – Como sou/ são	
• Descreve cidades, tipos de edifícios e relaciona-os com o meio envolvente;	
A MINHA COMUNIDADE E A DOS OUTROS Características – Organização – Como funcionam – Como se relacionam	
• Compara características de outras cidades/ regiões.	
A MINHA ESCOLA/ COMUNIDADE E A DOS OUTROS Características – Organização – Como funcionam – Como se relacionam	
• Descreve serviços na área envolvente e expressa opinião:	
- lojas; centros culturais e desportivos; instituições.	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :	
Ouvir e repetir expressões;	
• Selecionar expressões que descrevam o local onde vivem;	
• Clarificar significados, utilizando o <i>software</i> interativo;	
• Ouvir e repetir os pontos cardiais;	
• Escrever os pontos cardiais;	
• Com recurso a um mapa de Portugal, localizar lugares;	
• Monitorizar para corrigir a estrutura da frase e a localização geográfica;	
• Responder a perguntas sobre a zona onde vivem;	
• Monitorizar a estrutura das respostas.	
Recursos utilizados:	
Livro do aluno, HOT SPOT da Express Publishing, página 58	
• <i>Software</i> interativo; * Projétor; * Computador;	
Outras observações:	
Avaliação direta da Produção Oral – Ex 1, 2 e 3.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

10

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Básico
Domínio /tema: Férias	Duração: 45 minutos
Competências de língua visadas: Compreensão do oral, produção oral e escrita.	
Objetivos de aprendizagem: Aprender léxico relativo ao conteúdo sociocultural "Férias"	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :	
1. Os alunos visionam um pequeno filme sobre diferentes tipos de férias.	
2. O professor questiona sobre o conteúdo do filme.	
3. O professor regista o vocabulário novo: <i>brainstorming</i> .	
4. Os alunos identificam o seu tipo férias e produzem frases.	
5. Os alunos escolhem um tipo de férias e escrevem um pequeno parágrafo para ser lido em voz alta.	
Recursos utilizados:	vídeo e quadro interativo
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

11

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Secundário (11º ano)
Domínio /tema: Speaker's Corner	Duração :90 minutos
Competências de língua visadas: Oralidade e Cultura Inglesa	
Objetivos de aprendizagem: Melhorar as competências de produção oral e de interação com os colegas da turma	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): Cada aluno, individualmente, durante 15 minutos, apresenta um tema de escolha livre, falando em Inglês, utilizando o suporte tecnológico à sua escolha. Durante a apresentação terá de colocar três questões aos colegas da turma desafiando-os para a interação.	
Recursos utilizados: Geralmente os alunos utilizam um Power Point ou um vídeo do youtube. Existe sempre na sala um computador e um projetor.	
Outras observações: Esta atividade é do agrado dos alunos.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

12

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 9º ano
Domínio /tema: Preparação para o exame <i>PET for schools</i>	Duração : 2x 45 minutos
Competências de língua visadas: Adquirir competências para a realização dos exames com sucesso.	
Objetivos de aprendizagem: O objetivo foi divulgar alguns sites de preparação para o exame <i>Pet for schools</i> .	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): A atividade realizou-se na sala de computadores da escola. Cada aluno tinha o seu computador e realizou exercícios on line com correção. Também foi possível através do uso de phones fazer exercícios de listening, que fazem parte do referido exame.	
Recursos utilizados: Sala de computadores da escola e phones dos alunos.	
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

13

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 10º ano
Domínio /tema: Mass Media	Duração :90 minutos
Competências de língua visadas: Escrita e compreensão da escrita	
Objetivos de aprendizagem: Pesquisar e adquirir conhecimento sobre os meios de comunicação. Aumentar vocabulário e desenvolver competências de escrita e compreensão da escrita.	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>A turma é levada para a sala TIC onde, a pares, realizam um trabalho de pesquisa sobre o tema: Mass Media. A professora projeta no quadro um guia para orientar a pesquisa e a estrutura do trabalho. Cada par escolhe um meio de comunicação diferente e os alunos realizam o trabalho durante a aula. A professora vai orientando os trabalhos e no final da aula todos enviam o trabalho para o e-mail da professora, de modo a esta poder corrigir os trabalhos. Na aula seguinte os trabalhos são apresentados pelos alunos à turma.</p>	
Recursos utilizados: Sala TIC com 16 computadores; Projetor e internet.	
Outras observações: Estas atividades só podem acontecer quando a sala TIC está disponível, o que é raro.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

14

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 5º ano
Domínio /tema: Describing people	Duração : 45 m
Competências de língua visadas: speaking/listening /writing/reading	
<p>Objetivos de aprendizagem :</p> <p>Speaking: asking and answering questions on personal appearance and information (name, age, occupation...)</p> <p>Listening comprehension - listening to the teacher and understanding the information given in English..</p> <p>Writing: writing a guided composition describing people.</p> <p>Reading: reading the class composition about a comedian</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oral and visual feed-back of the verbs “to be” and “to have got” and their meaning. (PPT) • Display and exploitation of a picture of Mr. Bean through questions T-S (oral work) • Asking/ answering (short dialogues) about the topic area • Writing in a collaborative manner involving the students, a guided composition on the board/ notebooks describing Mr. Bean and his pet with the help of data given in a table • Listening / answering questions to consolidate the use of the verbs as well as the vocabulary learnt so far. • Oral repetition of sentences and reading of the final composition by the whole class. • Giving the students instructions for the homework and homework worksheet; • Summary and homework: composition about a star 	
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Notebook</p> <p>Computer and PowerPoint file “to be/ to have got”</p> <p>Homework worksheet: composition.</p>	
Outras observações: number of students:25	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

15

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 7º ano
Domínio /tema: Alimentação	Duração : Uma semana
Competências de língua visadas: Utilização de vocabulário específico; expressão da preferência, expressão de opinião.	
Objetivos de aprendizagem: Escrita e leitura.	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>A tarefa é para TPC. Na aula, fizeram a audição de várias entrevistas em Londres, em que as pessoas descrevem o que comem ao pequeno-almoço. No Forum no Moodle cada aluno redige um "post" em que diz o que toma ao pequeno-almoço aos dias de semana e ao fim-de-semana e diz qual o seu pequeno-almoço preferido. Todos os alunos devem comentar pelo menos dois posts dos colegas da turma, dando a sua opinião.</p>	
Recursos utilizados: Moodle Forums	
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

16

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 6º ano
Domínio /tema: Tempos livres	Duração : TPC
Competências de língua visadas: Speaking, writing.	
Objetivos de aprendizagem: Deixar uma mensagem de voz no telemóvel de um colega, para combinar um encontro; indicar localização de um determinado sítio.	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>Na sequência de uma aula em que redigem um bilhete para um amigo, a combinar um programa (cinema, compras, etc.) num determinado ponto de encontro, os alunos utilizam o site Voki. Escolhem a personagem, a voz, o sotaque e redigem o texto, que depois é transformado em som.</p>	
Recursos utilizados: Voki.com	
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

17

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 12º ano – nível de continuação
Domínio /tema: Direitos Humanos – Pena de Morte	Duração : 90m + 45m
Competências de língua visadas: - texto argumentativo - aplicação de vocabulário	
Objetivos de aprendizagem : - saber selecionar informação numa página de Internet - saber aplicar vocabulário adequado ao tema e contexto - expressar opinião e argumentar	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) : A partir de um guião de trabalho com ligações para páginas da Internet alusivas ao tema “Pena de Morte” fornecido anteriormente pela professora, os alunos trabalharam em pares na seleção de argumentos “a favor” e “contra” o tema. Esses argumentos eram simultaneamente inseridos numa tabela elaborada no “Google Docs” e todos trabalharam a referida tabela em simultâneo. Essa tabela, após preenchida, foi o documento de preparação para um debate sobre o tema	
Recursos utilizados: - Internet - Computadores - Google Docs	
Outras observações: - O Google Docs é uma ótima ferramenta para trabalho colaborativo para dentro ou mesmo fora da sala de aula, no entanto, não é aconselhável para alunos mais novos com menos maturidade, porque a possibilidade de todos estarem a utilizar o mesmo documento permite que haja interferência negativa no documento, apagando ou reescrevendo o que outros colegas fizeram.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

18

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 6º ano
Domínio /tema: Vocabulário	Duração : 45 minutos
Competências de língua visadas: Expressão oral; escrita; Leitura.	
Objetivos de aprendizagem: Aquisição de estruturas vocabulares.	
Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) : A professora forneceu aos 24 alunos 1 cartão, todos eles diferentes: 12 alunos tinham imagens de um desporto/atividade ao ar livre e 12 tinham cartões com a palavra escrita de cada um desses desportos. Não podiam mostrar a ninguém. O Objetivo da atividade era que a imagem de um desporto se emparelhasse com o respetivo nome, partindo da do conhecimento de cada aluno, a iniciativa de decidir se a sua palavra correspondia à imagem. O aluno com a palavra punha o braço no ar indicando que queria responder e associar a sua palavra à imagem. Com recurso ao projetor e para que cada aluno acompanhasse os eventos da aula a professora projetou as doze imagens às quais o aluno com a palavra corresponde deveria levantar-se e ir ter com o colega, colocando-se do seu lado esquerdo. Cada par de alunos colocou-se, depois, em frente à turma exibindo a combinação feita e foi perguntado aos restantes alunos se achavam que as palavras e imagens estavam corretas. Esta estratégia permitiu a troca/emissão de opinião, usando de forma básica a língua inglesa. A correção do exercício foi feita com a projeção de <i>slides</i> recorrendo, para isso, ao programa do <i>office – powerpoint</i> , em que a imagem surgia em primeiro lugar, seguida da palavra correta.	
Recursos utilizados: Cartões; computador; projetor e fotocópias para todos os alunos, das imagens fornecidas, que foram coladas no caderno e legendadas, após a correção.	
Outras observações: Esta estratégia foi usada, algumas vezes, sempre com vocabulário e os alunos ganharam confiança em fornecer respostas, mesmo que erradas. Nesta aula em particular ninguém errou o objetivo da atividade e, por opção da professora, foram primeiro projetadas imagens dos desportos mais conhecidos e deixados para o fim os dois mais difíceis (hiking & horseback riding) que, por associação de um ou outro elemento da palavra tornou a atividade fácil de completar.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

19

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º Ciclo
Domínio /tema: PET	Duração :
Competências de língua visadas: Listening, Reading, Grammar and Writing	
Objetivos de aprendizagem: Desenvolvimento das varias competências inerentes ao ensino da lingua inglesa	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <p>Os alunos são convidados a fazer diferentes atividades a fim de praticar varias competências a desenvolver ao longo do período. As varias competências são praticadas e desenvolvidas através de varias ferramentas da Web2 quer para a escrita de um dialogo ou composição quer para a compreensão de um dialogo.</p> <p>As atividades são distribuidas ao longo dos períodos, assim sendo são varias as estratégias, gap filling exercise, sentence complexion, mas usando ferramentas da internet, sobretudo, quando a pratica recai sobre a gramatica, listening ou writing. Jogos são aplicados muitas vezes uma vez que ajudam a aumentar o vocabulário dos alunos</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Ferramentas da Web 2 Goanimated, Storyonline, Essaymap, Livetyping, Englishhilfen, Vocaroo, BBC Virtual Traveller</p>	
<p>Outras observações:</p> <p>As tarefas são realizadas de acordo com o programa, seguindo na maior parte das vezes o manual, mas complementando-as com as ferramentas supre mencionadas por forma a consolidar os conhecimentos.</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

20

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Secundário
Domínio /tema: Os media e a comunicação global	Duração :10 aulas
Competências de língua visadas: Capacidade de comunicação, interação verbal e escrita, domínio do vocabulário, produção e interpretação de textos escritos e orais	
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo e o contexto do enunciado ; Identificar e descodificar palavras-chave ; Identificar ideias presentes no texto ; Antecipar sequencialidade no texto ; Reconhecer elementos de coesão e sequência no texto ; Interpretar atitude, emoções, ponto de vista e intenções do/a autor/a ; Interpretar informação explicita e implicita em diversos tipos de texto ; Relacionar o que ouve com o seu conhecimento/ vivência pessoal; Localizar e selecionar informação de fontes diversas de acordo com o assunto proposto; <p>Organizar informação de acordo com o tipo de texto e registo pretendido</p>	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - brainstorming - role-playing e debate sobre vantagens e desvantagens dos media (trabalho de grupo) - trabalho de pesquisa: tipos de media - utilização de textos escritos com atividades de interpretação - utilização da internet na aula e explorar as suas vantagens e desvantagens 	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manual - computador - fichas de trabalho e informativas - dvd 	
<p>Outras observações:</p> <p>- à medida que se vai desenvolvendo a temática, vai-se adaptando os materiais e actividades aos interesses dos alunos, podendo mesmo ser alterados</p>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

21

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: Secundário
Domínio /tema: Sociocultural/ O mundo multicultural/ Igualdade de Género	Duração: 50+50+50+50+50
<p>Competências de língua visadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar competências prévias; Identificar e descodificar informação; Relacionar o que ouve/ vê/ lê com o seu conhecimento/ vivência pessoal; Reconhecer diferentes padrões de pronúncia, entoação, acentuação; Alargar o domínio de vocabulário relacionado com a temática; Construir enunciados (orais/ escritos) adequados à tarefa proposta. 	
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma perspetiva crítica sobre a discriminação com base no género; Demonstrar capacidade de questionar estereótipos/ revelar atitude crítica perante o conceito de igualdade; Desenvolver e consolidar técnicas de estudo autónomo; Pesquisar e selecionar informação; Utilizar dicionários/ tirar notas. 	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos lêem o texto sobre o filme "North Country", no âmbito do módulo The Multicultural World, unidade "We are all the same". Realizam o trabalho proposto no livro (pp.158-159) (Manual do aluno "Links", Inglês – nível de continuação – 11º ano) – 50 min. Os alunos visionam o filme "North Country" – 50+50+50 Interação verbal – discussão sobre o filme Os alunos fazem pesquisa sobre a temática proposta, com orientação da professora – trabalho realizado em casa Os alunos realizam uma ficha de trabalho, na aula sobre o que viram/ ouviram e leram sobre o tema – 50 min. A professora faz a correção da ficha com os alunos na aula seguinte – 50 min. 	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Computador Internet Projector DVD Ficha de trabalho 	
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

22

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 3º ciclo, 8º ano
Domínio /tema: Environmental issues	Duração: 4 blocos de 90 ms
<p>Competências de língua visadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competências de leitura e interpretação; - Competências digitais (utilização responsável dos recursos digitais para pesquisa, tratamento, produção e comunicação das aprendizagens realizadas); - Competências de comunicação: produção oral/escrita em Inglês. 	
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas ambientais e formas possíveis de os minimizar e prevenir; - Desenvolver as competências de leitura, interpretação e comunicação; - Desenvolver as competências digitais e de informação. 	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos):</p> <p>Exercícios de "brainstorming" sobre problemas ambientais;</p> <p>Visualização de vídeos alusivos à temática;</p> <p>Debates em pequeno e grande grupo sobre as problemáticas ambientais visualizadas;</p> <p>Trabalhos de grupo, com recurso à utilização das ferramentas/media digitais e da biblioteca escolar;</p> <p>Apresentação dos produtos digitais realizados pelos diversos grupos de trabalho ao grupo turma;</p> <p>Apresentação dos produtos finais digitais (ebooks, panfletos, comic strips, etc) à comunidade escolar através de exposições e sua publicação no blog da Biblioteca Escolar.</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Professor titular de disciplina</p> <p>Alunos</p> <p>Sala de aula</p> <p>Professor bibliotecário</p> <p>Professor de Ciências Naturais</p> <p>Quadro interativo e projetor</p> <p>Vídeos/DVDs</p> <p>Ferramentas digitais</p> <p>Internet / computadores / tablets</p> <p>Biblioteca Escolar</p> <p>Manuais Escolares / livros</p>	
Outras observações:	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

23

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 10º Curso Profissional de Apoio à Infância
Domínio /tema: Tecnologia no Mundo do trabalho	Duração: 2 x 90 minutos
Competências de língua visadas: compreender texto ouvido, ler e escrever.	
Objetivos de aprendizagem: Compreender a importância dos recursos tecnológicos no mundo do trabalho, aprender e utilizar os nomes dos diversos recursos tecnológicos justificando a sua utilidade.	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos):</p> <p>Durante a primeira aula de 90 minutos os alunos são levados a visionar o vídeo "O diabo veste Prada"; A pós o visionamento do vídeo, na segunda aula, cada aluno entra com a sua identidade e password na plataforma Moodle e participa numa actividade previamente preparada pela professora para o efeito.</p> <p>Nomeadamente, encontra uma actividade de partilha num fórum onde lhe é indicado que deve comentar em Inglês o filme visionado indicando: qual o tema do filme; qual a tecnologia envolvida; qual a importância da tecnologia para a personagem principal; qual a importância dessa tecnologia em particular hoje em dia.</p> <p>Importante na utilização do fórum é que cada aluno tenha a possibilidade de ler as respostas dos outros colegas e responder às opiniões dadas de modo a estabelecer uma comunicação em rede, muito mais frutuosa do que uma comunicação apenas com o professor.</p> <p>Nesta actividade o professor funciona como apoio, circulando na sala e ajudando os alunos com dificuldades no vocabulário ou na construção frásica, acompanhando e avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.</p> <p>No final da actividade o professor tem oportunidade de verificar todas as produções realizadas, quem escreveu o quê e como, avaliando a qualidade do trabalho realizado, que poderá ser avaliado e classificado directamente na plataforma, caso seja do interesse do professor.</p>	
Recursos utilizados:	
Vídeo: O Diabo veste Prada; Fórum na Plataforma Moodle.	
Outras observações:	
Caso não existam computadores suficientes para cada aluno realizar a actividade individualmente, podem entrar no fórum a pares usando a identidade apenas de um dos alunos.	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS
PARTILHA DE PRÁTICAS

24

Disciplina: Inglês	Nível de ensino: 11º ano
Domínio /tema: Sociedade de consumo	Duração : Tenho dúvidas o que responder aqui. Se depois da leitura do que abaixo descrevo ainda for necessário inserir uma duração, diga.
Competências de língua visadas: Competência oral	
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar vocabulário relacionado com o tópico Expressar opinião Promover o trabalho cooperativo Promover a autonomia Desenvolver a competência SABER FAZER 	
<p>Descrição da estratégia (atividades e tarefas realizadas por professor(a) e alunos): Foi pedido aos alunos que realizassem um vídeo de opinião sobre o tema sociedade de consumo e que experimentassem algo dinâmico e diferente. Na sala de aula, visualizaram-se algumas aplicações gráti (nas denominadas webtools 2) que poderiam usar para criar o seu produto. O trabalho seria realizado em pequenos grupos (máximo 3 alunos) e a sua apresentação calendarizada. Assim, em casa e/ou na escola, os alunos poderiam trabalhar neste projeto utilizando também a "dropbox". No vídeo que forneço como exemplo, as alunas em questão foram colocando questões, mais relacionadas com o uso da língua inglesa do que propriamente o instrumento/ aplicação a utilizar, pois explicaram que iriam seguir o meu conselho e arriscar numa coisa diferente, mas que era surpresa. E assim foi. Enquanto a maioria dos outros grupos optou por gravar dramatizações, este grupo criou a sua apresentação na aplicação xtranormal, sujeitando-a depois a uma edição de vídeo. Devido à "surpresa" não tive oportunidade de sugerir alterações a nível da língua inglesa, que foram posteriormente analisadas e corrigidas. Não obstante, considere que os objetivos foram cumpridos claramente, especialmente no que diz respeito à promoção da autonomia e do saber fazer. A língua inglesa esteve também sempre presente, quer na interação com a aplicação (instruções em língua inglesa), quer na produção do seu texto.</p> <p>Para finalizar gostaria de dizer que a semente do uso destas ferramentas ficou e que depressa foi utilizado noutras disciplinas. No fundo, tornou-se transversal ☺</p>	
Recursos utilizados:	
Internet / dropbox/ xtranormal . Este site foi recentemente encerrado, e encaminhado para outra ferramenta na mesma linha (Goanimate).	
Outras observações:	